Niveau(x) d'enseignement: 7
Centre d'intérêt: 140

Numéro EDUQ : 8970489

Association des cadres des collèges du Québec. Colloque (4e : 1987 :
Québec, Province).

La relance des cégeps : un défi pour les cadres / ... Colloque 1987,
Association des cadres des collèges du Québec, [4e colloque]. --
L'Ancienne-Lorette : L'Association, [198?].
30 p. ; 25 cm.

Titre de la couv. Publ. comme no spécial, v. 1, no 2, 1987 de la
revue Bulletin d'information. Dépouillement: Atelier 1 : Aménager
l'autonomie des collèges -- Atelier 2 : L'exercice des responsabilités --
Atelier 3 : Demain : créer, développer et évaluer des programmes --
Atelier 4 : La quarantaine productive, la quarantaine productrice.

Descripteur(s): Administration scolaire * Gestion * Formation
fondamentale * Autonomie * Gestion de l'enseignement * Rôle de
l'administrateur * Relations collège-communauté * Collégial (Ordre
d'enseignement)

Ces actes reproduisent le texte des allocutions prononcées lors du
quatrième colloque de l'Association des cadres des collèges du Québec. La
conférence inaugurale portait sur la formation fondamentale. La recherche
d'un nouvel équilibre entre le collège et ses partenaires faisait l'objet
du premier atelier. Le second atelier était l'occasion de s'interroger
sur la répartition des pouvoirs dans les différentes instances des
collèges et les services publics. Le troisième atelier portait sur la
gestion des programmes. Le dernier atelier portait sur le rôle du
gestionnaire et les caractéristiques de la Direction des ressources
humaines de l'hôpital Sainte-Justine.

Type de document: f

EDUQ
8970489

BULLETIN

spécial colloque 1987

VOLUME 1, NUMÉRO 2

LA RELANCE DES CÉGEPS:

UN DÉFI POUR LES CADRES

ATELIER 1 AMÉNAGER L'AUTONOMIE DES COLLÈGES

ATELIER 2 L'EXERCICE DES RESPONSABILITÉS

ATELIER 3 DEMAIN : CRÉER, DÉVELOPPER ET ÉVALUER DES PROGRAMMES

ATELIER 4 LA QUARANTAINE PRODUCTIVE, LA QUARANTAINE PRODUCTRICE

SOMMAIRE

MOT DE BIENVENUE
MONSIEUR JEAN LORTIE 2

CE QU'IL FAUT SAVOIR A DIX-HUIT ANS
DE L'INTENDANCE AU CONTENU
MONSIEUR JACQUES DUFRESNE 4

POUR UN NOUVEAU PARTENARIAT
MONSIEUR ALAIN LALLIER 9

LES CÉGEPS ONT VINGT ANS ?
ÉCHOS DE LA THÉORIE ORGANISATIONNELLE
ET RELANCE DES CÉGEPS
MONSIEUR HAROLD BHÉRER 15

VALEURS OU STRUCTURES ?
MONSIEUR JACQUES T. GODBOUT 23

LA GESTION DES PROGRAMMES
MONSIEUR PIERRE LEDUC 25

LA PERSONNE AU COEUR DU CHANGEMENT
OU LE POUVOIR DU GESTIONNAIRE
MADAME PAULE LEDUC 31

LA GESTION PRO-ACTIVE DES RESSOURCES
HUMAINES : DE LA PHILOSPHIE A L'ACTION
MADAME GINETTE LEDUC 35

Les articles sont publiés sous la responsabilité des auteurs et n'engagent pas celle de l'Association.

MOT DE BIENVENUE

Il me fait plaisir de vous accueillir à ce quatrième colloque annuel de l'Association des cadres des collèges du Québec.

Le réseau collégial en est maintenant à sa vingtième année d'existence. Comme plusieurs se plaisent à le souligner: vingt ans, c'est pour une institution comme pour l'être humain, une étape de maturité. Maturité remplie d'expériences et de réussites qui ont fait des cégeps un actif pour la société québécoise.

Le thème

Nous vous proposons, cette année, le thème de la relance des cégeps et de l'implication des gestionnaires à cette relance parce qu'il y a urgence. Parce qu'il est impératif d'ajuster et d'adapter les collèges à un environnement social, économique et technologique qui ne cesse de se modifier.

20 ans, ce doit être moins l'occasion de faire un bilan que l'opportunité d'envisager l'avenir et de choisir les interventions et les réalisations que les cadres auront à faire, au cours des prochaines années, pour assurer à l'enseignement collégial la vigueur et la souplesse qui permettront de répondre, souvent de manière originale, à de multiples besoins.

Pour les collèges, les phases d'implantation sont terminées, la baisse des ressources va se poursuivre et l'État, tout en voulant réduire son rôle dans la vie collective, sera toujours le témoin, lorsqu'il n'en est pas le promoteur, des "rigidités institutionnelles et sociales" (Roland Arpin). Comme l'indiquait avec sagacité Pierre Leduc, dans la dernière livraison de CÉGEPROPOS (octobre 1987), en esquissant les tendances des prochaines années: "aux grandes manoeuvres en terrain ouvert succèdent les fines opérations des corps d'élite et des unités spécialisées." La géométrie bétonnière du début des années 70 doit être remplacée par la finesse dans la gestion des organisations, des ressources et des programmes. On pourrait puiser dans la gestion d'une réalité de plus en plus complexe.

De l'urgence

Trois raisons confirment l'urgence de relancer l'enseignement collégial:

1) Nous sommes en présence d'une opinion publique plus vigilante et plus critique à l'endroit de l'éducation. Si les collèges sont périodiquement soumis à la critique, en contrepartie, il faut noter la présence relativement faible de représentants du collégial sur la place publique.

2) De multiples diagnostics concluent à la nécessité de procéder à des ajustements de programmes, de structures, de services, de fonctionnement. Citons, à cet effet, les travaux du Conseil des collèges sur le CÉGEP DE DEMAIN (1984-1985), le récent colloque tenu par la Fédération des cégeps sur la gestion des ressources humaines, la C.E.Q. qui s'apprête à faire, en novembre, son colloque sur l'avenir des cégeps, ou encore, le numéro de la revue RECHERCHES SOCIOGRAPHIQUES (nº XXVII, 3, 1986) portant sur "Les cégeps, vingt ans après" où les auteurs du texte de présentation se demandent, à propos des cégeps, "si la société québécoise peut redéfinir ses institutions, si elle peut encore les adapter à des réalités changeantes?" (Caldwell, Langlois).

3) Troisième raison, et non la moindre, il y a trop de questions qui s'accumulent et qui demeurent sans réponse. Ce qui entraine un attentisme et un désengagement qui doivent être enrayés par le choix d'orientations mobilisatrices pour l'ensemble des acteurs du collégial.

Les cadres ont un rôle à jouer aussi bien dans le choix de ces orientations que dans la définition et la réalisation des plans d'action qu'elles entrainent.

Quelques questions

On peut souligner les enjeux de la relance des cégeps à l'aide de quelques questions qui sont toujours d'actualité.

1) L'autonomie des collèges demeure un sujet de vives préoccupations. Elle requiert des actions de renforcement institutionnel pour chaque établissement mais aussi l'instauration d'une plus forte collaboration entre eux. Pour ce faire, n'y-a-t-il pas lieu d'ajuster la mission des collèges en regard de l'évolution du contexte québécois et de réviser la loi des collèges à ce propos? Ne faut-il pas également examiner la composition des conseils d'administration pour qu'ils puissent jouer un rôle à la mesure des attentes dont ils sont l'objet?

2) Le financement du réseau mérite certains redressements. Le ministère tenait, l'an dernier, une consultation sur le mode d'allocation budgétaire, nous en attendons toujours les conclusions, or l'approche utilisée qui se voulait essentiellement instrumentale ne parvenait pas à dissimuler les problèmes structurels qui se posent. Plus encore, il y aurait lieu d'établir de manière claire et crédible les coûts de l'enseignement collégial en regard de ceux qu'on retrouve au niveau universitaire. L'appel à la productivité dans un contexte de compression budgétaire a provoqué des choix, parfois difficiles, mais aussi des initiatives heureuses; cependant, il ne faut pas que les logiques administratives et budgétaires se développent en marge de la finalité éducative des collèges. Le financement doit être pensé dans son ensemble.

3) L'autonomie institutionnelle repose sur la participation responsable des différents acteurs du collégial. Notre conférencier d'ouverture, Jacques Dufresne, écrivait, il y a quelques années, à propos du partage des responsabilités au collégial: "Exception faite des questions financières, le ministre a les responsabilités sans les pouvoirs et les enseignants ont les pouvoirs sans les responsabilités. Le premier signe les diplômes, les seconds les font à leur image." Dénonçant les attitudes de candeur ou de cynisme, il invitait à un redressement de la situation et à une meilleure articulation entre les pouvoirs et les responsabilités.

Pour les gestionnaires de collèges, on peut se demander si le courant d'imputabilité qu'on retrouve dans la fonction publique va s'étendre au réseau collégial et de quelle manière? Certes les cadres sont soumis à des processus d'évaluation, mais on peut s'interroger sur l'écart qu'il peut y avoir entre les intérêts gouvernementaux et les intérêts d'une institution à l'application de tels processus.

Pour l'ensemble du réseau, le flou croissant qui caractérise le partage des pouvoirs et des responsabilités et qu'on peut attribuer à la multiplication des instances et des organismes consultatifs de tout genre, provoque un ralentissement du processus décisionnel. Souvent la consultation étouffe la décision, il en découle une perte de souplesse de nature à compromettre ce qui fut une force du collégial: sa capacité de prendre en charge et de répondre aux besoins d'une réalité en mouvement.

4) Les programmes de formation sont au coeur de nombreux débats. Pour l'ensemble du réseau, il y a lieu de réexaminer comment ils sont autorisés et comment ils sont administrés. Pour chaque institution, les programmes ne sont pas une réalité intégratrice des activités d'un collège. Les départements sont des regroupements par discipline, la gestion pédagogique se subdivise en champs d'activités tant et si bien que le programme est morcelé entre plusieurs départements et que sa cohérence d'ensemble n'est pas souvent examinée.

5) Enfin, la dynamique des collèges passe par le dynamisme de leurs personnels. C'est en ce sens que, comme cadres, nous devons gérer notre quarantaine, mais aussi gérer celle des autres, il y a un désir de mobiliser le plus grand nombre à la relance des collèges. On suggère un passage obligé d'un esprit de relations de travail à une approche de gestion des ressources humaines. Cela suppose de nombreux décloisonnements et l'aménagement d'une plus grande mobilité professionnelle, selon des formules à mettre au point.

L'éclatement et la multiplicité des questions soulevées ne doivent pas faire oublier qu'elles participent toutes à la construction d'une cohérence nécessaire pour la relance des collèges. Ce sont les choix que nous ferons et les priorités d'action que nous retiendrons qui seront garants de la qualité de l'intervention des cadres dans la relance de l'enseignement collégial.

Conclusion

Le présent colloque veut favoriser la reconnaissance des solutions et des réponses que les cadres des collèges apportent ou pourront apporter par leurs actions et leurs réflexions aux interrogations qui concernent l'avenir des cégeps. Par ailleurs, au fil des années les différents secteurs d'activités qui composent la vie du réseau se sont cloisonnés pour devenir des systèmes quasi-autonomes. On retrouve ainsi le système pédagogique, le système budgétaire et financier, le système de gestion des personnels pour ne nommer que les plus évidents. Or il importe de trouver, ou de retrouver, une unité d'ensemble et une articulation entre ces différents domaines pour éviter le relativisme dans lequel chacun s'érige en absolu.

Je souhaite que ce colloque contribue à hiérarchiser les questions et à identifier les relations qui existent entre elles, pour mieux choisir des actions porteuses d'avenir.

Jean Lortie
Président

CONFÉRENCE INAUGURALE

CONFÉRENCIER : Monsieur Jacques Dufresne
Philosophe et président
de l'Agora
Recherche et communication

CE QU'IL FAUT SAVOIR A DIX-HUIT ANS DE L'INTENDANCE AU CONTENU

MONSIEUR JACQUES DUFRESNE

Merci de votre invitation. Vous me faites l'honneur de succéder au ministre de l'Éducation à cette tribune. Je présume que, l'an dernier, monsieur Ryan vous a dit qu'il est impuissant parce qu'il est au pouvoir. Je n'aimerais pas être à sa place à Québec. Avant même de connaître le nom de mon sousministre, j'aurais exigé le démantèlement d'au moins trois grosses bureaucraties. Je vous laisse le soin de deviner lesquelles. J'espère être plus heureux à la place que le ministre occupait devant vous, l'an dernier.

Mais je ne suis pas venu pour vous parler de démantèlement. En éducation, c'est notre spécialité depuis vingt-cinq ans. A ce sujet, je n'ai rien à apprendre à personne ici. Je veux simplement profiter de l'occasion que vous m'offrez pour défendre les trois idées qui m'étaient les plus chères quand, à l'âge de vingt-cinq ans, j'ai accepté de porter le titre ronflant - c'est le cas de le dire - d'administrateur de cégep. Ces trois idées sont: une formation générale cohérente, des examens communs, des concours nationaux pour la sélection des professeurs.

Mais, auparavant, je voudrais vous rappeler une chose qui, pour moi, est depuis longtemps une évidence. Quand les artères ont été remplacées par des câbles d'ordinateur, comme c'est le cas dans le monde scolaire au Québec, la seule méthode de redressement possible est la contagion de l'exemple. C'est pourquoi, avec quelques amis journalistes, je me suis, au cours des dernières années, efforcé de faire connaître l'école secondaire Louis-Riel de Montréal. Je puis vous dire que notre méthode est d'une étonnante efficacité. C'est d'ailleurs, sans doute, un peu à cause d'elle que j'ai été invité ici.

Dois-je préciser que ce rappel d'une évidence de même que la méthode que je préconise enferment une condamnation du rôle de l'État en éducation au Québec. Nous n'avons pas d'éducation nationale. L'État gère des immeubles et des conventions collectives, mais il octroie des diplômes dont la valeur et la signification lui échappent totalement. C'est pourquoi nos ministres de l'Éducation sont obligés d'avouer qu'ils sont impuissants, précisément parce qu'ils sont ministres. Les supérieurs de communauté avaient une méthode simple et efficace pour éloigner les professeurs dont les élèves échouaient au baccalauréat. Ils les nommaient vicaires ou économes, comme nous le rappelle Jean Blouin, dans le premier numéro des Cahiers de l'Agora. Après vingt-cinq ans d'État et des millions dépensés pour préparer les conventions collectives, et pour réparer leurs dégâts, nous n'avons pas encore été capables d'inventer des moyens aussi simples d'exercer une nécessaire autorité, mot incidemment qu'il faut réhabiliter. C'est pourquoi, nous en sommes aujourd'hui réduits à importer des programmes et des baccalauréats du pays des banquiers.

Le titre de ma conférence est celui d'un article que j'ai signé dans La Presse, il y a environ un mois. Jamais aucun article ne m'a valu autant de lettres, toutes positives et émanant des groupes et des individus les plus divers. J'en recevais une, tout récemment, d'un groupe de sociologues de l'UQAM. Cela ne m'est pas arrivé souvent.

Je me permettrai donc de revenir ici sur quelques aspects de cet article. Ils seront le point de départ de la réflexion que je vous propose aujourd'hui.

Au fur et à mesure que le débat sur la formation générale se précise, il devient de plus en plus clair que la collectivité québécoise est incapable, en tant que telle, de répondre à la question posée au début de cet article: que faut-il savoir à dix-huit ans? Il y a des illettrés millionnaires et heureux et des docteurs en littérature chômeurs et malheureux. Non sans quelques bonnes raisons d'ailleurs, la plupart des gens considèrent les choses sous cet angle. A ce compte-là, rien de ce qui constitue la grande culture n'est vraiment nécessaire. La réponse à ma question est alors très simple. Ce qu'il faut savoir à dix-huit ans? Rien!

Entendons par là qu'il suffit, ou semble suffire, qu'il y ait, pour que la société fonctionne, une bonne répartition des connaissances spécialisées: assez d'ingénieurs, de dentistes, de menuisiers. Aucun d'entre eux n'est toutefois tenu de connaître Mozart ou la syntaxe, laquelle est désormais perçue comme une nouvelle spécialité.

Il n'y a pas à s'étonner qu'une telle opinion soit de plus en plus répandue dans le grand public. Elle est depuis longtemps admise dans les universités, où même les connaissances générales liées aux spécialités sont négligées. Par exemple, l'histoire du droit n'est pratiquement pas enseignée dans les facultés du même nom tandis que l'histoire de la médecine est encore plus négligée dans la faculté voisine. Et, bien entendu, on peut devenir un grand spécialiste en informatique en ignorant tout du rôle joué par Leibniz, Pascal et Boole dans la lente maturation de l'ordinateur à travers l'histoire des idées et des techniques. Il est donc hors de question d'exiger que ces universitaires sachent quelque chose en dehors de leur spécialité. Il est impensable qu'un ingénieur puisse se voir refuser un diplôme parce qu'il ignore tout de la littérature classique ou même de la culture des pays avec lesquels il aura vraisemblablement à transiger un jour. Une telle sévérité n'est possible que dans les grandes écoles des grands pays.

Et si, se prenant tout à coup pour un citoyen d'un grand pays, un jeune québécois rêve d'acquérir une culture générale, vaste et cohérente, il n'est pas sûr qu'il pourra trouver, dans l'ensemble des universités francophones, un seul programme qui le satisfasse pleinement. Il devra probablement demander son admission au programme de *"liberal arts"* de l'Université Concordia. Là, dans une atmosphère rappelant celle des collèges d'Oxford, il pourra devenir un familier de Bach, Rembrandt, Rousseau et Homère.

Je reviendrai tout à l'heure sur le collège de "liberal arts" de Concordia. C'est, à mon avis, le modèle dont tous les cégeps devraient s'inspirer. Auparavant, je vous ferai remarquer que le reproche que je viens d'adresser aux universités vise d'abord les cégeps. Si on exige des universités qu'elles forment des médecins qui connaîtront assez l'histoire et l'éthique pour nous épargner les horreurs du "meilleur des mondes", c'est parce qu'on n'ose même plus espérer que les cégeps remplissent adéquatement leur mission en ce qui a trait à la formation générale. Ce sont sans doute des considérations de ce genre qui amènent Claude Ryan et bien d'autres personnages de ce genre à s'interroger sur la nécessité de maintenir le réseau d'enseignement collégial.

Je ne suis toutefois pas de ceux qui veulent démanteler les cégeps. Il nous faut plutôt transformer cet échec en épreuve. Le temps des synthèses est venu. Le défi est le suivant: trouver des moyens intelligents de faire revivre les bons côtés des collèges classiques et de les combiner avec les bons éléments du système actuel. C'est précisément ce qu'on a fait à Concordia. Mais je trouve quelque peu humiliant qu'au Québec, la culture classique en soit réduite à se limiter à une université anglophone.

Mais j'en suis déjà à évoquer des réformes de structure alors que le premier problème à résoudre est à l'intérieur de chacun de nous.

Je ne sais pas si je trouverai le ton et les mots pour traiter de cette question, tout à fait fondamentale, avec vous. Je viens de vivre une expérience à la fois simple et profonde qui me servira de point de départ. Je viens, dans le ravissement le plus complet, de découvrir l'interprétation de la "passionata" de Beethoven par le pianiste Sviatoslav Richter...

Éduquer, c'est partager une joie débordante de cette nature. C'est aussi imposer des exercices qui vont rendre la joie possible dans vingt ou trente ans. Ce qui exige ce que Nietzsche appelait "l'amour du lointain"

Ce que je dis de Beethoven joué par Richter, j'aurais pu le dire de Platon, de Vermeer, de Lao Tseu. Certains d'entre vous diront sans doute: "Le revoilà avec ses nostalgies! Tourne la page, mon vieux! On est rendu au chapitre 2000."

Il faut poser ici une première question fondamentale. Y a-t-il ou non des nourritures essentielles, des invariants, des oeuvres qui traversent les âges et transcendent les cultures? Le mot universel a-t-il un sens?

Si vous répondez oui à cette question, ce sera pour votre compte, et en pensant à vos enfants à qui vous aimeriez transmettre plus encore que vous n'avez reçu. Mais regardez les haillons que sont les programmes de cégeps dès lors qu'on s'éloigne de ce qui est strictement requis par les facultés universitaires sérieuses. Ils sont la preuve qu'en tant que responsables d'institution, vous ne croyez pas qu'il existe des nourritures essentielles. Ils sont la preuve aussi que vous n'aimez pas vos étudiants comme s'ils étaient vos enfants.

Nous avons été victimes de ce qu'on pourrait appeler le syndrome de Descartes.

L'aventure de Descartes est exemplaire en effet. Nous en vivons les ultimes conséquences. Descartes tourna le dos à la tradition et à l'autorité dans le but de repenser le monde pour son propre compte à l'aide d'une méthode simple, accessible à tout être raisonnable. Jamais il n'eut plus d'imitateurs que depuis quelques décennies; et jamais, sans doute, ses imitateurs ne furent plus audacieux que dans les pays qui, comme le Québec, sont sortis tardivement du Moyen Age. Le résultat c'est que, dans le cadre de programmes on ne peut plus flous, chaque professeur estime normal de servir de modèle à ses étudiants, de leur donner comme nourriture ses découvertes de la veille et ses inquiétudes du moment. Ce professeur n'a jamais le sentiment d'abuser de sa situation pour imposer sa loi, étant donné qu'il se perçoit comme le camarade de ses élèves et qu'il leur prête la totale autonomie dont il jouit lui-même.

On a malheureusement oublié, en cours de route, l'humilité dont Descartes ne s'était jamais départi. Ce cavalier français parti d'un si bon pas (Péguy) n'a jamais présumé de son génie. Après avoir rejeté les opinions incertaines dont il avait été nourri, il a eu la sagesse de se donner une "morale par provision." Il a choisi tout naturellement celle de ses pères, laquelle lui semblait suffisamment solide pour lui servir d'appui jusqu'à ce qu'il en ait élaboré une qui le satisfît pleinement.

Les choses ont bien changé à cet égard. La "morale par provision" est le dernier souci des imitateurs actuels de Descartes. Et même si elle était leur premier souci, ils trouveraient difficilement autour d'eux un ensemble de règles assez cohérent pour mériter le nom de morale. Voici donc une bien étrange situation: des maîtres et des disciples qui n'ont pas le génie de Descartes, mais qui, néanmoins, estiment normal et nécessaire de créer leur propre système de pensée, sans pouvoir prendre temporairement appui sur une morale déjà constituée. Cette situation est celle de l'école actuelle, où toutes les crises semblent s'être donné rendez-vous: crise de la vérité, de la tradition, de l'autorité.

La nature même de l'erreur commise nous indique la première condition à remplir pour trouver le remède: l'humilité, une humilité qui fait apparaître la culture non comme un projet à réaliser mais comme un héritage à recueillir. La biologie contemporaine offre ici un enseignement précieux. La structure complexe de l'ADN, le premier élément constitutif de la vie, n'a pour ainsi dire pas varié depuis la toute première cellule jusqu'à celles qui viennent de se former. La vie est essentiellement mémoire, une mémoire qui s'adapte certes mais qui, justement, s'adapte d'autant mieux qu'elle se souvient davantage. Si le moindre oubli survient dans la transmission de l'information génétique, une maladie s'ensuit.

Dès lors qu'on est entré dans ces dispositions, le ciel des idées, qui paraissait obscur et vide, se remplit subitement d'étoiles. Elles étaient toujours là. On avait seulement oublié leur existence. Les invasions des barbares n'enlèvent rien à Antigone, Platon a survécu à toutes les décadences, Lao Tseu à toutes les révolutions culturelles. La barbarie, les décadences et les révolutions culturelles ne font qu'obscurcir le regard de ceux qui en sont victimes ou complices; elles n'effacent pas les étoiles.

A l'Université Concordia, on est parti d'une intuition semblable pour construire un programme qui n'est rien d'autre qu'une longue et cohérente Odyssée vers les sommets de l'art, de la littérature, de la philosophie, de l'histoire des sciences.

J'ai employé le mot cohérence tout à l'heure. J'y reviens. L'intelligence a d'abord besoin d'unité. Il ne suffit pas de permettre aux jeunes d'accéder aux sommets. Il faut aussi, par exemple, leur donner à entendre que Descartes, Vermeer et Spinoza appartiennent à une même famille d'esprit, etc. Vous devriez placer l'inscription suivante sur le fronton de vos établissements: nul n'entre ici s'il n'a le sens de l'unité. Au programme de "liberal arts" on pousse très loin ce souci de l'unité. Plusieurs professeurs assistent au cours de tel ou tel de leurs collègues afin d'être en mesure de présenter une vision plus cohérente du monde à leurs étudiants.

Des "liberal arts" ou l'équivalent, il devrait y en avoir dans tous les cégeps du Québec. On m'a dit récemment, que divers projets de ce genre sont actuellement à l'étude, notamment au cégep de Sainte-Foy.

J'ai des souvenirs assez précis de mon expérience au cégep Ahuntsic pour entrevoir les obstacles à surmonter. De l'intérieur, ces obstacles me paraissaient si insurmontables que je les ai fuis, que j'ai adopté la stratégie de l'action par les médias pour arriver aux mêmes fins.

Dans chaque cégep, il y a au moins deux ou trois écoles de pensée qui ne pourront jamais s'associer sans se dégrader. Le même phénomène existe toutefois à Concordia et dans toutes les grandes universités américaines où l'on a regroupé les humanistes. Des autorités dignes de ce nom devraient pouvoir aplanir ces difficultés. Au niveau secondaire, un exploit encore plus étonnant a été réussi à l'école Louis-Riel. A la commission scolaire Sault-Saint-Louis, on vient de créer un véritable collège privé public. Le syndicat des professeurs n'a pas eu le choix. Il a dû accepter que les autorités regroupent les meilleurs d'entre eux pour créer une institution qui fera concurrence au collège privé voisin. Entre nous, le syndicat a agi dans son intérêt.

J'espérais que la commission scolaire Sault-Saint-Louis imite celle de Chambly et qu'elle offre un baccalauréat, dispensant ainsi les étudiants de franchir l'étape des cégeps. Les collèges ont, à mon avis, besoin de cette concurrence du secondaire éclairé. Mais comment un ministre, même s'il ne croit guère à la nécessité d'un niveau intermédiaire comme celui des cégeps, pourrait-il encourager des initiatives comme celle de Chambly sans désavouer un réseau d'enseignement dont il a la responsabilité de par la loi? C'est pourquoi, à Lachine, on fait alliance avec le cégep André-Laurendeau.

Pour que les obstacles puissent être partout surmontés, il faudra qu'un grand débat théorique se tienne. Ce débat, qui est à l'ordre du jour à l'échelle internationale, doit porter sur le relativisme culturel. Depuis un siècle, mais depuis quelques décennies surtout, les sciences humaines ont imposé partout l'idée que le mot vérité n'a guère de sens, que tout savoir se réduit à la culture qui le détermine.

Dans chaque cégep, il devrait être possible de regrouper, d'un côté, les tenants du relativisme et, de l'autre, ceux qui croient en l'universel, ceux qui pensent que la raison humaine est en mesure de trouver un appui solide par-delà les cultures. A l'intérieur d'une même entité légale, il suffirait ensuite de créer deux institutions différentes, dont l'une continuerait sur la lancée actuelle, qui est relativiste, et dont l'autre s'engagerait dans la voie de l'humanisme retrouvé.

Je disais que ce débat est à l'ordre du jour dans le monde. En France, le dernier livre d'Alain Finkielkraut, La défaite de la pensée, est en tête de liste des best-sellers depuis plusieurs mois. Aux États-Unis, c'est le livre d'Allan Bloom, The closing of the american mind, qui connaît le même succès. Or, entre ces deux livres, qui dénoncent le relativisme, il y a plus qu'une convergence, il y a une identité. Les humanistes ont enfin des leaders.

L'actuelle barbarie, nous dit Finkielkraut, tient à une confusion entre la culture et ma culture: "La culture: le domaine où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme. Ma culture: l'esprit du peuple auquel j'appartiens et qui imprègne à la fois ma pensée la plus haute et les gestes les plus simples de mon existence quotidienne."

C'est évidemment ma culture qui a triomphé. Elle a triomphé de deux manières en apparence incompatibles. D'abord par une philosophie de l'enracinement poussée trop loin. Nous venons de frôler ce précipice au Québec. Ensuite, par ce culte de la différence, par cette tolérance absolue qui a accompagné le mouvement de décolonisation. Naquit ainsi, nous dit Finkielkraut, "le rêve de la société pluriculturelle au sein de laquelle il faut désapprendre à classer, à privilégier, à hiérarchiser: c'est, pour tout dire en quelques mots: La tolérance contre l'humanisme." Pour des raisons tenant à notre histoire, ces deux facteurs ont sans doute été plus déterminants et donc plus corrosifs au Québec que partout ailleurs en Occident.

Voyons maintenant ce que pense Allan Bloom.

"S'il y a, écrit Allan Bloom, une chose dont tout professeur qui enseigne dans une université américaine peut être sûr, c'est que chacun de ses élèves, au moment où il entreprend des études supérieures, croit ou dit qu'il croit que la vérité est relative. [...] On les a pourvus de ce cadre de pensée très tôt dans l'existence et c'est cette idée de relativité qui sert de substitut moderne aux droits naturels inaliénables qui constituaient naguère, aux États-Unis, le fondement traditionnel de la société libre. [...] Ce qu'on leur a appris à redouter du dogmatisme ce n'est pas l'erreur, mais l'intolérance. [...] L'objectif de l'éducation qu'ils ont reçue n'était pas de faire d'eux des gens cultivés, mais des jeunes gens ouverts; il était de les doter d'une vertu morale."

Il y a dans le livre de Bloom, L'âme désarmée, en français, quelques messages importants destinés aux gens de culture française. Je précise ici que Bloom a traduit en américain des textes de Platon et de Rousseau. Il met la culture française sur le même plan que la culture grecque, au-dessus des autres grandes cultures européennes. "Les philosophies grecques et françaises étaient universalistes dans leurs intentions et dans les faits. Elles faisaient appel à l'utilisation d'une faculté que tous les hommes, partout et à toutes les époques, possédaient virtuellement."

Comme Pierre Vadeboncoeur au Québec, c'est sur la grande tradition française que Bloom fonde ses raisons d'espérer. Il est inconsolable à la pensée que les jeunes américains n'aient pas, comme les jeunes français - qu'il idéalise un peu - l'occasion de se définir par rapport à Descartes et à Pascal. Il écrit à leur sujet ces lignes dont hélas! aucun ministre québécois de l'Éducation n'a osé faire une politique:

"Descartes et Pascal indiquent aux Français quels sont leurs choix. Ils leur fournissent une perspective particulière et clairement définie quand se posent les problèmes éternels de la vie. Ils tissent le tissu des âmes. Lors de mon dernier séjour en France, j'ai entendu un garçon de café traiter un de ses confrères de cartésien. Ce n'était pas par prétention qu'il parlait ainsi; il se référait seulement à ce qui, pour lui, était un type. Descartes et Pascal représentent un choix entre la raison et la révélation, entre la science et la piété, et de ce choix découle tout le reste. L'une et l'autre de ces visions totales se présentent presque toujours à l'esprit d'un Français lorsqu'il réfléchit sur lui-même."

Vous aurez noté que Bloom emploie fréquemment le mot âme, que le titre en français de son livre est L'âme désarmée. Sur ce point également, il rejoint Finkielkraut qui écrit: "le mot culture demeure mais vidé de toute idée de formation, d'ouverture au monde et de soin de l'âme."

Avez-vous déjà employé le mot âme dans votre cégep? L'y avez-vous déjà entendu? Nous avons rejeté toute l'humanité, toute la compassion qu'il recouvre dans notre effort pour nous libérer de notre passé clérical et moralisateur.

Je devrais conclure en vous parlant de l'âme chez Platon, de ce grand désir ailé qu'est pour lui l'appétit de connaissance.

Mais je dois remplir des obligations plus prosaïques. Il me reste à vous parler des examens communs et de la sélection nationale des enseignants.

Les examens communs vont, à mes yeux, de pair avec la cohérence du contenu commun. Je sais fort bien que la seule évocation d'un tel examen soulève des réactions névrotiques dans les cégeps. C'est pourquoi, je ne songe pas du tout, pour l'instant, à des examens communs obligatoires pour tous. Je songe plutôt à une adhésion libre des individus et des institutions à la fois à un programme et à des examens communs. Par exemple, si plusieurs cégeps offraient un programme de "liberal arts", ils pourraient s'associer pour créer un examen commun.

Un mot seulement sur la sélection nationale des professeurs. Le problème est simple. Il y a peu de postes ouverts dans les cégeps et il y a presque autant de conditions à remplir qu'il y a de comités d'engagement dans les départements. En conséquence, les jeunes universitaires qui rêvent d'entrer dans le réseau ne connaissent pas les règles à suivre pour y accéder. Par exemple, si, telle année, il y a cinq postes ouverts en philosophie, qui peut m'assurer que ce sont les cinq meilleurs candidats qui les auront?

Je sais bien qu'une telle politique va à l'encontre de l'autonomie des cégeps que je préconise d'autre part. A cette objection, je réponds que s'il y avait véritablement autonomie, c'est-à-dire pleine responsabilité et pleine concurrence, les meilleurs candidats seraient engagés parce que les institutions en auraient besoin pour survivre. Si je réclame des mécanismes nationaux de sélection, c'est parce que la balance penche du côté de la centralisation, comme le prouve l'existence de mécanismes nationaux pour l'engagement des professeurs en disponibilité. Voyez comment l'État et les syndicats jouent bien leur rôle quand il s'agit d'assurer la sécurité des enseignants, et voyez comme ils le jouent mal quand il s'agit d'assurer le bien des étudiants en choisissant les meilleurs candidats.

Il faut qu'un système d'éducation soit public ou privé.

Président de l'Agora, entreprise privée de recherche et communication, et docteur en philosophie de l'Université de Dijon en France. Parmi ses nombreuses activités professionnelles, il a été consultant auprès de la polyvalente Louis-Riel pour l'élaboration d'un projet scolaire centré sur les valeurs humanistes. Il a été directeur et professeur du département de philosophie au cégep Ahuntsic. Directeur fondateur de la revue Critère, il a publié plusieurs articles et quatre ouvrages. Un cinquième ouvrage doit paraître en mars 1988: Le procès du droit (titre provisoire), Institut québécois de recherche sur la culture.

ATELIER I

AMÉNAGER L'AUTONOMIE DES COLLEGES

Depuis leur création en 1967, les collèges d'enseignement général et professionnel sont définis comme des établissements d'enseignement autonomes à l'égard de la loi constitutive (L.R.Q., C-29, a.6). Juridiquement, administrativement et pédagogiquement, les collèges jouissent d'une autonomie toutefois limitée par rapport à ce que l'État se réserve.

Pourtant, dans la relation entre l'État et les collèges, les réglementations sont le fondement de l'autonomie et, de ce fait, conditionnent l'organisation et le développement des collèges. Est-il indispensable, est-il souhaitable ou est-il utopique de réaménager les relations entre l'État et les collèges? Peut-on déjà dégager certaines conditions inhérentes à un changement?

L'autonomie est un moyen, faut-il le privilégier pour assurer une formation de qualité? Quels liens restent à définir entre la mission éducative et l'autonomie des collèges? Et la recherche et les services à la communauté constituent-ils des missions additionnelles?

Il n'y a guère d'autonomie administrative sans autonomie financière. Quels processus et règles d'allocation budgétaire instaurer pour réaliser la mission des collèges et exercer une compétence professionnelle, une implantation sociale et régionale et un leadership administratif? Faut-il penser à un financement extérieur par le biais de fondation, par exemple? Les collèges doivent-ils désormais trouver d'autres moyens et faire appel aux différentes instances de leurs milieux?

ANIMATRICE:	Madame Myrella Beaulieu Consultante en management
CONFÉRENCIER :	Monsieur Alain Lallier Directeur général Cégep de Trois-Rivières

POUR UN NOUVEAU PARTENARIAT

MONSIEUR ALAIN LALLIER

Je tiens d'abord à remercier l'Association des cadres des collèges du Québec de m'avoir invité à participer à votre réflexion sur la relance des cégeps. En quelques années, votre colloque annuel a acquis une réputation enviable par la qualité de son organisation et le niveau de ses débats. Je vous en félicite.

Le thème de "l'autonomie des collèges" figure parmi les sujets les plus discutés au cours des dernières années dans le réseau. Entre 1982 et 1985, le Conseil des collèges a publié sur ce thème et les questions afférentes trois études, conduit une large consultation et publié son rapport Le Cégep de demain, où le thème des pouvoirs et responsabilités occupe une place centrale. Nous nous aventurons donc aujourd'hui en terrain relativement défriché.

Dans les collèges, certains jugeront peut-être la question dépassée ou classée. Nous sortons à peine d'une ronde de négociations et les questions de gros sous occupent beaucoup de place. Je fais ici allusion aux compressions budgétaires dans les cégeps et non à vos placements en bourse dont on s'occupe fébrilement dans l'édifice d'à côté ...

La question nous est posée: La relance des cégeps passe-t-elle par un aménagement ou un réaménagement de l'autonomie des collèges? Si oui, comment allons-nous aménager cette autonomie pour relever les défis des années 90? La réponse à cette question me semble appeler une question préalable: Y-a-t-il vraiment un problème d'autonomie dans les cégeps? Comment est-il perçu et vécu?

A. Le problème de l'autonomie des cégeps

Les problèmes "d'aménagement" ne sont pas les mêmes quand il s'agit d'une construction neuve ou d'une maison qui a vingt ans. Sans vouloir décoller une à une les couches accumulées de papier peint, le tournant des vingt ans nous invite à jeter un regard rétrospectif sur nos "origines" et sur la conception du système au départ. L'exercice offre un intérêt certain pour comprendre l'autonomie des cégeps car ce concept figure au coeur même de la création des cégeps.

1. Le cégep: une corporation publique qui appartient au milieu et qui est partenaire de l'État.

Vous avez sans doute souvent vu citer le document d'éducation numéro trois: L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel. Maintenant presque introuvable, le document date d'octobre 1967; j'y ai trouvé une des présentations les plus claires des intentions et de la vision de départ des concepteurs des maisons que nous habitons depuis. Ce détour par l'album de famille est éclairant d'autant que ce texte de départ a marqué et marque encore le développement des cégeps dans leurs dimensions essentielles.

Le cégep : une corporation publique

Le cégep, il y a vingt ans, représentait une corporation de type nouveau dans le droit scolaire et même dans le droit administratif. Corporation à **caractère public**, le cégep se différenciait des commissions scolaires: son Conseil d'administration n'est pas élu directement par les parents et les contribuables. Imaginez, quelques instants, si on avait plutôt opté pour une élection par les contribuables! "Comme les institutions privées, le collège jouit d'une relative autonomie; contrairement aux institutions privées, son Conseil d'administration assure une large participation d'un ensemble d'éléments représentatifs du milieu".

Deux traits dominants caractérisent cette **corporation publique**: le collège appartient au milieu; le collège est un partenaire de l'État.

L'appartenance au milieu devait se traduire par deux dimensions fondamentales :

1. la participation des éléments actifs du milieu à la gestion et au développement de l'institution;
2. "la nécessité où se trouve l'institution de définir sa vocation par rapport à celle de l'ensemble de la communauté culturelle, sociale et économique à laquelle elle participe".

La composition du Conseil d'administration devait traduire cette participation des éléments actifs du milieu. Dix-neuf membres composent ce Conseil: (le directeur général, le directeur des services pédagogiques, quatre professeurs, deux étudiants, quatre parents, cinq socio-économiques, deux membres cooptés pour équilibrer au besoin la représentation et "permettre la participation d'autres éléments dynamiques".

La vocation de l'institution devait se matérialiser plus particulièrement par le choix des enseignements que dispenserait le collège.

Le deuxième-trait dominant de cette nouvelle corporation: **Le collège est un partenaire de l'État.**

Le cégep des concepteurs devait être une organisation administrative par laquelle le gouvernement délègue une partie de ses responsabilités: "Il s'agit d'une décentralisation par service". Les avantages: une plus grande souplesse et une plus large autonomie dans la gestion du service. Les dangers: la dispersion. Dès le départ, les architectes ont perçu le problème: "Toute la question, disent-ils, est de décider d'un équilibre entre l'autonomie qu'il faut assurer aux collèges et l'unité de direction qu'il faut conserver pour assurer des services équivalents dans toute la province". Au début, le gouvernement devra surveiller de près. Avec le temps, les concepteurs prévoyaient que l'autonomie des collèges pourrait "s'affirmer progressivement". Soulignons le principe qui accompagne la mention de l'autonomie de la corporation de collèges: "Tout ce qui n'est pas dévolu explicitement à l'action du gouvernement relève de l'action autonome du Conseil d'administration". Le document numéro trois suggère une énumération non exhaustive et non limitative des responsabilités des Conseils. Quant à lui, le rôle du gouvernement couvre trois aspects principaux: le régime juridique et administratif, l'administration pédagogique et l'administration financière. Je vous passe les détails. Retenons la conclusion: "L'esprit dans lequel le gouvernement veut constituer les collèges d'enseignement général et professionnel est d'en faire des **partenaires** auxquels il pourra déléguer le plus possible des responsabilités. La tendance est donc nettement vers l'élargissement progressif de l'autonomie des institutions. Les collèges, corporations distinctes et partenaires de l'État, seront dans une situation qui favorise le sens de l'initiative, l'engagement profond de tout le personnel, un réel dynamisme interne et un authentique enracinement dans le milieu".

Ce discours d'intention sera accompagné du règlement numéro trois et de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, discours plus administratif et plus légal, qui assurera un contrôle du pouvoir central sur l'enseignement collégial et insistera surtout sur les pouvoirs ministériels. Les administrateurs de collèges conserveront sur la table le règlement et la loi. Le document d'éducation numéro trois prit le chemin de la bibliothèque.

2. Le dur choc du réel ...

Quinze ans plus tard, en 1982, dans une étude publiée par le Conseil des collèges, Robert Isabelle dresse le bilan de l'évolution de "l'autonomie des cégeps".

Une comptabilité détaillée des pouvoirs gagnés, perdus ou diminués pour chacun des champs d'activités du cégep révèle un portrait sombre. De 1967 à 1979, la réalité s'est éloignée du discours d'intention: les cégeps sont devenus plus des "succursales" que des partenaires de l'État. Ils prennent plus figures de "collèges d'État" que d'établissements autonomes. Le véritable partenership État-cégep se fait rare. "Les structures de parternership sont mal définies, restrictives, aléatoires ou tout simplement inexistantes" conclut Robert Isabelle. Le gouvernement a centralisé la négociation des ententes de travail et réglemente de façon unilatérale dans les matières qui touchent les collèges. La DGEC pratique une gestion centralisée, normalisante. "Dans l'ensemble, les administrateurs sont réticents à partager leurs pouvoirs, sont heureux de les voir affirmer dans des textes ayant autorité et se rallient à des orientations culturelles et pédagogiques plutôt traditionnelles".

3. L'autonomie réaffirmée

Dès 1975, le rapport du Conseil supérieur, Le collège (rapport Nadeau), propose des réaménagements majeurs pour assurer une réelle autonomie locale. Le Livre Blanc sur l'enseignement collégial (automne 1978), Les collèges du Québec, nouvelle étape, projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, réaffirme la nécessaire autonomie: "les bénéfices de la décentralisation l'emportent nettement sur les écueils". Le renforcement des responsabilités locales devient même la deuxième priorité du renouveau. Des mesures concrètes suivront: amendements à la loi 21 (loi 25), création du Conseil des collèges (loi 24) avec sa Commission de l'évaluation. Pourtant, ces nouveaux discours d'intention n'ont pas infléchi la courbe d'évolution qui a marqué les relations entre le cégep et l'État. La réalité continue à s'éloigner du discours ... Le partenariat État-cégep a des ratés.

Nous l'avons vu, le collège des concepteurs, des architectes du système devait appartenir au milieu par la dynamique de son Conseil d'administration et par sa vocation "communautaire". Qu'en est-il à ce niveau? L'étude du groupe Connexe sur le partage du pouvoir dans les cégeps (1983) dresse un tableau marqué au coin de la difficulté, de luttes pour le pouvoir, d'un difficile équilibrage entre "l'interne et l'externe", de jeux de coalition. La relation cégep-milieu accuse, elle aussi, un décalage entre le discours d'intention et ses difficultés d'actualisation.

On souhaitait que les cégeps deviennent la "chose du milieu"; centralisation, bureaucratisation, standardisation et normalisation conjuguées auraient éloigné les cégeps du milieu et auraient contré globalement l'appropriation par le milieu de cette nouvelle créature de l'État.

Voilà, esquissée à grand trait, à très grand trait, la problématique de l'autonomie telle que l'analyse globale du système, les nombreuses études, les avis et les rapports l'ont souvent dessinée, peut-être caricaturée.

A mon avis, ce portrait demeure pourtant insatisfaisant. S'il y "a toujours un côté du mur à l'ombre", il y en a un aussi côté soleil. Dans le quotidien, les cégeps n'ont pas si mal à leur autonomie que cela. L'écart entre les discours d'intention et la réalité n'est pas vécu ni perçu comme un écartèlement par le cégep dans le quotidien. D'ailleurs, lors de la consultation du Conseil des collèges, plusieurs cégeps ont signifié clairement jouir d'une large autonomie. L'érosion du pouvoir local par le centre ou par l'interne, la perception de cette érosion varient d'un collège à l'autre, d'un directeur général à l'autre, d'un cadre à l'autre. Indépendamment des pouvoirs conférés, par-delà les contraintes bureaucratiques, les collèges ont multiplié les réalisations, les innovations, les ententes. Ils ont créé; ils ont développé. Ils ont exploité des marges de manoeuvre non négligeables. En ce sens, les collèges ont déjà répondu de mille et une façons à l'invitation que lançait Roland Arpin en 1983: "Appropriez-vous d'abord de l'autonomie dont vous disposez". L'éducation des adultes, les relations avec les municipalités, les affaires étudiantes, les centres spécialisés, les fondations, entre autres, offrent de nombreux exemples d'une utilisation fort extensive de la marge de manoeuvre qu'on a trop souvent tendance à amenuiser ou à percevoir comme une peau de chagrin.

B. Quelle autonomie et pour en faire quoi?

Ces écarts de perception nous renvoient à des problèmes de conception. Quelques évidences et nuances s'imposent. L'autonomie n'est pas une fin en soi. C'est un moyen à conjuguer étroitement avec la mission des collèges. Comme l'a très justement rappelé le Conseil des collèges: "L'autonomie doit être un des moyens pour permettre à la qualité de la formation de se développer dans chacun des collèges". Cette autonomie n'est pas absolue. Elle se situe nécessairement à "l'intérieur du projet national public d'éducation de l'État". Personne ne met en doute la nécessité pour l'État d'assumer son rôle de définir les objectifs généraux du système et la responsabilité des cégeps de travailler à leur réalisation. Bien sûr, l'autonomie doit être "redevable" et responsable, c'est-à-dire "une autonomie qui fait la preuve de sa légitimité et assume les conséquences de ses actes" (Conseil des collèges). L'évidence me direz-vous! Une évidence quelquefois oubliée ou occultée ...

Soyons plus pratiques! Vous avez sans doute oublié ma première question: la relance des cégeps passe-t-elle par un aménagement ou un réaménagement de l'autonomie des collèges? Ou, comment faut-il, compte tenu de ce qui précède, aménager l'autonomie des collèges? En vingt ans, la réponse à cette question a trop souvent été une réponse légale (ex.: il faut amender la loi), formelle, structurelle. Je suis d'avis qu'il y a peu d'espoir de ce côté. La relance des cégeps, l'aménagement de l'autonomie doit plutôt emprunter la voie de nouveaux "partenariats". Les temps ont changé. Je sens, je lis ce changement. Il y a actuellement dans les cégeps une volonté nette de "dépasser les dynamiques d'affrontement et de travailler en partenaires" (Conseil supérieur). Aménager l'autonomie signifie, dans ce contexte, la recherche d'équilibres nouveaux entre les différents partenaires dans le cadre des rôles et responsabilités respectifs, et ce, à tous les niveaux, du ministère à l'étudiant.

Les cégeps se doivent de développer de nouvelles modalités de partenariat, et ce, avec plusieurs partenaires. Voici l'aménagement que je propose:

1. Avec le Ministère

Depuis quelques années, les relations entre les collèges (leur Fédération) et le ministère sont souvent difficiles. Il faut réaffirmer cette caractéristique réseau: la corporation cégep est un partenaire de l'État. Les règles du jeu doivent être précisées pour éviter les interventions par exception et les lourdeurs administratives liées à une centralisation excessive, inutile ou paralysante.

Pour un nouveau partenariat ...

2. Entre le collège et le milieu

Dans le contexte actuel, les collèges doivent multiplier les ponts avec le milieu. Les cégeps ont acquis une maturité et une notoriété suffisante pour s'ouvrir de plus en plus à leur milieu social, économique et culturel. Nous ne sommes plus en 1967. Les cégeps sont maintenant connus. Des milliers de Québécois sont passés par les cégeps. Il faut cultiver les liens avec nos anciens diplômés qui occupent des postes dans l'industrie et dans d'autres milieux. Déjà, dans plusieurs régions, les cégeps jouent un rôle de leader au plan du développement socio-économique. Cette tendance doit s'accentuer. Des partenaires souvent oubliés: les commissions scolaires et les universités. On déplore souvent le manque d'articulation entre les divers ordres d'enseignement; le cégep ne pourrait-il pas ici initier les traits d'union? Le partenariat multiforme avec le milieu sera essentiel pour l'avenir des cégeps; il représente un poids à ne pas négliger dans l'équilibre des influences. C'est un levier puissant dans l'aménagement de l'autonomie locale et dans l'écologie globale des pouvoirs.

3. Avec le Conseil d'administration

Nous l'avons vu, le Conseil d'administration devait, dans le système, matérialiser l'appartenance du cégep au milieu. Son rôle doit être valorisé tant par une attention forte à la qualité de sa composition qu'à la crédibilité de ses prises de décision. Il faut continuer à souhaiter une représentation significative des "socio-économiques" à la table du Conseil; représentation qui permette une réelle appréciation du cégep par le milieu et une traduction claire des besoins et des attentes des usagers et du milieu.

Le Conseil doit, de son côté, s'associer des instances décisionnelles qui préparent sa prise de décision: commission pédagogique, comité exécutif, comités de régie et comités ad hoc. Le travail conjugué de l'ensemble de ces instances permet de bonifier le processus décisionnel et de solidifier le pouvoir local.

Pour un nouveau partenariat ...

A l'interne

La relance des cégeps repose essentiellement sur la contribution des ressources humaines qui y travaillent. Le grand défi des administrations locales, dans les prochaines années, consistera à mobiliser professeurs, professionnels, cadres et employés de soutien autour d'objectifs, de projets d'avenir, d'un projet collectif institutionnel emballant.

Ce défi commande l'imagination des directions et de nouvelles approches de gestion qui débordent largement l'administration des conventions collectives. A ce niveau, l'entreprise privée au Québec fait peuve d'un sens d'innovation et de réussite qui devrait nous inspirer. Le dernier colloque sur la gestion des ressources humaines organisé par la Fédération des cégeps nous fournit des exemples éloquents et des pistes d'avenir.

La situation des départements d'enseignement dans nos établissements mérite, quant à elle, une attention particulière. Ce rouage essentiel à la réalisation de la mission première du collège fonctionne trop souvent en vase clos, sans harmonisation forte avec la trame institutionnelle. Trop souvent laissés à eux-mêmes, les professeurs, les coordonnateurs ne reçoivent pas le soutien et le suivi adéquat. Des rapprochements et de nouvelles collaborations s'imposent entre les départements et tous les autres services, entre les départements d'enseignement et le milieu. A ce niveau, les cadres et plus particulièrement les cadres pédagogiques ont et auront un rôle essentiel à assumer. Car, c'est sur le terrain, dans le quotidien, sur des projets concrets, que les réalisations les plus significatives naîtront. Par ailleurs, par leur proximité des zones stratégiques d'influence (D.G., D.S.P.) et aussi leurs contacts quotidiens avec les départements et les étudiants, les cadres (adjoints au D.S.P. et coordonnateurs) ont une influence importante sur le cheminement des dossiers et la participation aux prises de décision.

Pour une nouveau partenariat ...

Avec les étudiants...

Les étudiants sont aussi des partenaires. On a tendance à l'oublier. Penser l'aménagement sans eux serait faire fausse route. Il faut trouver les formules susceptibles de les impliquer, de les associer au projet d'aménagement pour qu'ils se sentent chez eux au cégep et qu'ils développent un sens d'appartenance. Les étudiants constituent un bassin de ressources, d'énergies inépuisables et renouvelables, encore inexploitées.

Certains jugeront mes projets d'aménagement et de réaménagement ambitieux, utopiques. Loin de la réalité du cégep? Lisez les plans de travail et les rapports annuels des cégeps cette année, vous serez convaincus du contraire. Mais les nouveaux partenariats que je propose doivent s'appuyer sur un certain nombre de conditions, pré-requis et d'outils.

Un plan d'aménagement (de développement)

On ne peut aménager un appartement ou une maison sans plan; il en va de même du cégep de demain. Aménager l'autonomie passe par un plan de développement. Plusieurs cégeps ont déjà privilégié cet outil. Le plan de développement est un outil de gestion et un cadre de référence pour les composantes d'un établissement. "Il permet de clarifier et d'expliquer les options possibles, d'effectuer des choix parmi ces options, de définir et de hiérarchiser les objectifs, de structurer les moyens à mettre en œuvre pour l'atteinte des objectifs"[1]. Le plan de développement assure une cohérence aux décisions, une direction au changement, une continuité entre le présent et le futur. Instrument d'animation, il permet la coordination des actions et suscite la cohésion des personnels.

Outil de planification institutionnelle, le plan de développement suppose la consultation et la participation des différents partenaires. Il manifeste la volonté d'agir d'un cégep. Il traduit les particularités, la personnalité du cégep; il valorise le pôle institutionnel essentiel à l'autonomie locale.

Il est toujours délicat de citer des exemples de collèges en particulier. Mais je ne peux résister à la tentation de vous souligner deux exemples récents de plans de développement. Le cégep de Rimouski vient de publier son plan de développement 1987-1992. On y retrouve des assises fondamentales, la mission du cégep, les orientations, les critères de choix des priorités, une explicitation de la philosophie de gestion et des mécanismes de coordination et de concertation. Le résultat est impressionnant.

J'attire votre attention sur le plan directeur de développement du cégep du Vieux Montréal: "Défi 90". Coordonné par l'administrateur, c'est un projet de revitalisation et de relance du cégep qui illustre fort bien comment un cégep peut aménager son autonomie pour les prochaines années.

Ces exercices essentiels de planification institutionnelle trace la voie à un élément fondamental de l'autonomie locale: **l'évaluation**. On ne peut planifier sans évaluer. Produire un plan de développement requiert la cueillette de données, leur analyse, leur interprétation. Élaborer un plan suppose une évaluation diagnostique de la situation passée et présente. La définition d'objectifs opérationnels dans le plan commanderont à leur tour une évaluation permettant au collège la reddition des comptes tant de fois réclamée par le milieu.

Une autonomie avec des mains

Le plan d'aménagement que je viens de vous proposer, suppose des moyens pour le réaliser. Une autonomie sans moyens, sans ressources, restera une autonomie sans mains. En ce sens, les cégeps doivent réaffirmer, haut et fort, la nécessaire marge de manoeuvre financière pour leur développement. La démonstration est faite: les collèges utilisent leurs soldes de fonds (ceux qui en ont bien sûr) à des fins de développement.

Nous devons viser une diversification des sources de financement. La création de fondations, l'appel aux souscriptions de nos anciens diplômés, les contributions du milieu des affaires sont autant de stratégies susceptibles d'appuyer les projets de développement.

Pour relever les défis des années 90

Réaménager l'autonomie n'est pas une fin en soi. Toutes les énergies requises par les aménagements proposés, tout le temps que les cadres des cégeps devront y consacrer (en collaboration avec les autres partenaires), ne peuvent se justifier qu'en réponse aux défis des dix ou vingt prochaines années. Et ces défis seront nombreux. La diversité et la complexité des besoins pour une formation de qualité tant générale que professionnelle ne sont pas moins grandes qu'il y a vingt ans.

Je suis confiant que les cégeps ont la maturité, la volonté et la compétence pour relever, avec succès, ces défis exigeants mais emballants.

[1] Rapport du Comité sur le plan de développement, Fédération des cégeps, juin 1984.

Monsieur Lallier a une formation universitaire en lettres classiques et en philosophie. Enseignant au collège de Trois-Rivières, puis directeur des services pédagogiques, il a aussi occupé différentes fonctions au sein du réseau des collèges et du parapublic.

ATELIER II

L'EXERCICE DES RESPONSABILITÉS

Les collèges, le Conseil des collèges, la Fédération, le MESS, les comités de liaison (CLESEC, CLESES), les gestionnaires, les syndicats, les professeurs, les élèves: des rôles, des pouvoirs, des responsabilités. Autant d'intervenants appellent autant de rôles, autant de pouvoirs et souvent autant de problèmes.

Dans le précaire équilibre entre le pouvoir et les responsabilités réside le défi des collèges et cet équilibre repose autant sur la répartition des pouvoirs entre les différentes instances du cégep que sur celle qui existe entre le cégep et ses partenaires. Il dépend aussi du style de gestion et des rapports qui existent entre le cégep et son milieu.

Quelle forme de partage des pouvoirs ou des responsabilités permettrait de mieux réaliser la mission éducative des collèges? Quels sont les réels processus de décision, de consultation et de concertation? Sont-ils trop nombreux? Dans ces processus, quels sont les plus efficaces: les instances ou les individus? Les responsabilités s'exercent-elles vraiment? Y a-t-il lieu d'instaurer des mécanismes d'évaluation? Quelle est donc la volonté des différents acteurs du réseau des collèges?

ANIMATRICE: Madame Luce Goerlach
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Saint-Hyacinthe

CONFÉRENCIERS: Monsieur Harold Bhérer
Professeur
Faculté des sciences de l'administration
Université Laval

Monsieur Jacques T. Godbout
Socio-politicologue
Professeur-chercheur
INRS-Urbanisation

LES CÉGEPS ONT VINGT ANS? ÉCHOS DE LA THÉORIE ORGANISATIONNELLE ET RELANCE DES CÉGEPS

MONSIEUR HAROLD BHÉRER

Les cégeps auraient donc vingt ans, déjà! Je commencerai par vous remercier, en même temps que les organisateurs de ce colloque, pour l'honneur que vous me faites en m'invitant à partager vos réflexions pour cet important anniversaire.

Il y a vingt ans, j'étais parti faire des études doctorales en Allemagne et les cégeps sont nés, pour ainsi dire, durant mon absence. A mon retour, j'ai dû me faire à ce nouveau sigle, à cette nouvelle institution et aux néologismes qui l'accompagnaient: cégépien et cégépienne, par exemple. Et à toutes les caricatures, aussi: je me souviens d'un ouvrage dont le titre parlait de "Zoogeps" et de camps de concentration pour la jeunesse.

Les cégeps m'apparaissent aujourd'hui comme très typiques de tous les appareils mis en place dans l'héritage de la Révolution Tranquille: ils ont en commun avec les institutions du réseau des affaires sociales et de la santé, par exemple, outre ce penchant exagéré pour les sigles et les néologismes barbaresques, une histoire et une administration similaires. Sur le plan histoire, des débuts flamboyants, avec un gonflement rapide et peut-être un peu facile des effectifs, mettant à leur disposition un personnel très engagé socialement et politiquement, aptes aux soubresauts de grèves percutantes. Puis un tournant dramatique, avec l'époque des compressions et des espoirs déçus, et peut-être l'installation dans une certaine morosité, en même temps qu'une prise de conscience de la nécessité de revoir mission et stratégie en fonction des réalités nouvelles.

Sur le plan administratif, les cégeps présentent, tout comme les institutions du réseau socio-sanitaire, des structures typiques de la confusion saint-simonienne des grands commis de la Révolution Tranquille: d'une part, une affirmation démocratique et décentralisatrice; d'autre part, une tentation perpétuelle et subtile pour la bureaucratie technocratique, tendant à uniformiser normes, programmes et même équipements, de Montréal à Gaspé ou à Rouyn. D'un côté, le gouvernement imparfait des hommes et des femmes; de l'autre, l'administration sereine des choses. Ce qui vaut à tant d'institutions québécoises actuelles, et aux cégeps en particulier, des conseils d'administration hybrides, soumis à une influence déterminante des bureaucrates et professionnels de l'intérieur, en dépit de la présence, souvent embarrassante et parfois aussi embarrassée, de représentants de la population et des groupes socio-économiques. Ce qui leur vaut aussi une autonomie administrative du type peau de chagrin, ouverte aux incursions normatives et programmantes du Ministère et du Conseil du trésor.

C'est cet "air de famille" du cégep par rapport à ces autres institutions québécoises qui m'a incité à accepter l'aimable invitation à contribuer à votre réflexion collective en ce vingtième anniversaire. Car si je connais assez peu les cégeps eux-mêmes, je pense pouvoir utiliser mon expérience d'institutions et de problématiques apparentées aux vôtres pour mieux illustrer ma réponse à la question que m'adressaient les organisateurs: en quoi les tendances actuelles de la théorie des organisations sont-elles susceptibles d'ai-der les cadres à engager la relance des cégeps? Quelles visions de l'exercice des responsabilités pourraient être dégagées de ces nouvelles approches pour faciliter l'action des cadres face aux enjeux et défis actuels des cégeps?

Pour répondre à ces questions, j'utiliserai donc, en sus des courants les plus novateurs de la théorie des organisations et en plus de l'intéressante documentation sur les cégeps que m'ont fournie les organisateurs, les résultats de deux recherches récentes en milieu institutionnel québécois, l'une afférant au secteur scolaire et la seconde au monde des conseils régionaux de la santé et des services sociaux.

Il va sans dire, évidemment, qu'un minimum de considérations strictement théoriques me seront nécessaires pour mieux dégager l'apport éventuel de ce qu'on appelle, justement, la théorie des organisations à la solution des problématiques auxquelles vous faites face. Particulièrement dans le domaine des organisations, théorie et pratique représentent deux modes complémentaires et indispensables l'un à l'autre d'observation et d'action, que trop d'approches superficielles ont tendance à dissocier et à opposer.

Nous ne commettrons pas cette erreur et j'aborderai donc immédiatement les considérations d'ordre théorique qui paraissent nécessaires pour les fins de cet exposé.

Première partie : vers le subjectivisme et vers l'auteur : tendances actuelles en théorie des organisations.

A l'inverse des écoles traditionnelles telles que l'approche classique, le modèle bureaucratique, la théorie de la contingence ou les approches systémiques, la théorie des organisations actuelle redécouvre, au-delà des contraintes objectives apparentes, la subjectivité et la logique de l'acteur, le monde des valeurs morales et la culture organisationnelle. De plus en plus, les articles, les ouvrages théoriques et la recherche nous présentent les organisations comme autre chose que le simple résultat d'adaptations successives et nécessaires pour la survie à un environnement contraignant; les organisations apparaissent plutôt comme des entités presque narcissiques, comme des projections d'elles-mêmes mises en scène dans l'action quotidienne et s'imposant à elles-mêmes leur propre lecture de l'environnement dans lequel elles se situent. A travers des publications très vulgarisées, volontiers superficielles et parfois même galvaudées, comme Le Prix ou La Passion de l'Excellence, de Peters et Waterman, se répandent aujourd'hui des visions de l'organisation proposées à notre réflexion dès l'année de votre naissance, 1967, par Garfinkel et ses collègues[1].

Ces auteurs nous prévenaient alors que la plupart des routines quotidiennes représentent d'habiles mises en scène, performées comme au théâtre par des acteurs doués et consentants. La culture organisationnelle apparaît comme le foyer de ces normes et de ces habitudes, mais elle représente aussi plus que cela. Garfinkel et Sudnow[2] en particulier ont montré que la culture transcende l'obéissance à certains codes, la performance de certaines pratiques et de certains rites, puisque codes, pratiques et rites comportent toujours une marge de manoeuvre ou d'imprévisible.

Il ne serait pas difficile aujourd'hui de reprendre en contexte québécois l'étude de Sudnow sur le système judiciaire américain et de démontrer que la loi n'est pas toujours la dure loi du proverbe! Même l'administration de la justice nous présente un monde où les mises en accusation et les sentences sont négociées et cette négociation se déroule toujours dans un contexte culturel et idéologique: qu'on pense à notre évolution récente dans le traitement des cas d'abus sexuels, de l'avortement, des femmes battues, de la criminalité juvénile, pour prendre les exemples les plus faciles d'interprétation du texte des lois et des codes à partir de nos prismes culturels développés en "règles de conduite" dans la pratique des cours de justice, des bureaux du procureur ou des conseils de services sociaux. Ces exemples montrent tous qu'une série de décisions parfaitement subjectives et empiriques sont prises sur chaque cas, par les personnes responsables d'appliquer la loi, avant même que celle-ci ne devienne, justement, et de ce fait même de subjectivité, applicable. Juges et spécialistes de tous crins ne suivent donc pas les lois, mais les évoquent de manière à rendre plausible et acceptable, pour eux-mêmes et pour leurs partenaires, le traitement culturel qu'ils font des cas qui leur sont soumis.

La culture apparait ainsi comme bien autre chose que l'adhésion à un code: c'est un processus continu et pro-actif de construction de notre réalité. Elle n'est plus seulement une caractéristique que les sociétés ou les organisations possèdent: elle devient un phénomème essentiel de la vie, par lequel le groupe concerné se donne des représentations collectives partagées, un sens commun.

Les implications de ce point de vue paraissent tout à fait capitales pour le fonctionnement et la conduite des organisations: elles nous appellent, par exemple, à considérer les cégeps comme bien autre chose que des institutions fondées sur un texte de loi, un manuel de procédures administratives, des conventions collectives, des décisions et programmes à appliquer. On comprend mieux la diversité des situations concrètes, les divergences du développement historique d'un cégep à l'autre, en dépit d'un parapluie légal et réglementaire passablement uniforme. On le comprend mieux, parce qu'on se met à voir les cégeps comme étant, avant tout, des projections des idées que se font leurs membres de ce qu'est un cégep. Parce que non seulement les particularismes locaux, mais aussi les routines générales apparaissent dorénavant comme des lieux d'expression, de mise en scène de cette vision partagée.

Et l'environnement dans tout cela? Ne serait-ce pas lui, plutôt que la culture interne des membres de l'organisation, qui possède une influence déterminante? N'est-ce pas plutôt de là que surgissent les phénomènes qui obligent tel cégep à évoluer dans une direction et tel autre dans une autre?

L'idée que l'environnement exerce une influence déterminante sur les organisations a déjà une longue tradition derrière elle. L'approche systémique, et particulièrement l'école du système ouvert, a puissamment contribué à enraciner cette façon de voir et à nous faire considérer les organisations comme des entités quasi-biologiques, évoluant à travers leurs multiples adaptations à un environnement composé d'éléments tantôt favorables, tantôt hostiles. Le langage organisationnel s'est ainsi chargé de termes empruntés à la biologie ou à la médecine: croissance, développement, évolution, force, faiblesse, vie, mort, naissance, diagnostic, pathologie, provisions, et j'en passe.

Le problème de cette métaphore si séduisante et si prisée des spécialistes et commentateurs, c'est que, justement, elle lie son interprétation du fonctionnement des organisations à la vision des biologistes, elle-même ouverte aux modes et aux vogues de différentes écoles de pensée.

Ce qui devait arriver, arriva. Deux spécialistes chiliens ont ouvert le feu sur la fameuse théorie du système ouvert et sur la didacture de l'environnement si chère à l'école systémique. Maturana et Varela[3] enseignent plutôt que tous les systèmes vivants apparaissent comme organisationnellement fermés sur eux-mêmes, qu'ils se présentent comme des systèmes autonomes d'interaction ne faisant référence qu'à eux-mêmes.

Organismes et organisations ne représentent donc pas des systèmes ouverts à un environnement plus ou moins favorable ou hostile avec lequel ils seraient en interaction constante et auquel ils seraient forcés de s'adapter ou de périr. Organismes et organisations se caractérisent plutôt par l'autonomie, la circularité et l'égocentrisme, trois éléments qui leur permettent de s'auto-créer et de s'auto-renouveler. Le concept d'autopoiesis est proposé par ces auteurs pour nommer cette capacité des organismes et organisations de s'auto-produire. Le véritable objectif de tels systèmes est donc de se produire eux-mêmes: ils sont à eux-mêmes leur plus important produit!

On croit rêver. Le plus important produit des cégeps, ce sont les cégeps. Et ce pauvre comité Gobeil qui avait recherché en vain ce que produisent, par exemple, les CRSSS et tant d'autres organismes québécois des secteurs public et parapublic? Eh bien! Ces organismes ont tous au moins un produit extrêmement important: eux-mêmes!!!

Et il ne s'agit même pas d'une boutade! Maturana et Varela démontrent que les organismes constituent des systèmes autonomes et fermés sur eux-mêmes, du fait qu'ils s'efforcent de maintenir leur identité en subordonnant tous les changements éventuels au maintien de leur propre organisation, de leur structure fixe de rapport entre leurs diverses composantes. Ils y parviennent en entretenant des modèles d'interaction circulaire: un changement dans une partie du système est toujours compensé ou ajusté par une évolution d'autres parties dans un sens strictement égocentrique, c'est-à-dire tourné vers la préservation de l'acquis, de la structure profonde, de l'identité.

Un système ne peut donc s'engager dans des interactions qui ne seraient pas prévues ou spécifiées dans sa structure intime. De la sorte, ce qu'on appelle "l'interaction du système avec son environnement" n'est plus qu'une projection de la structure intime du système sur cet environnement. Ainsi, l'environnement devient une partie de l'organisation, il se trouve avalé par elle! Cet ancien dictateur du devenir organisationnel n'en est plus que la marionnette!

De telles visions n'évoquent-elles pas le fonctionnement de tous ces conseils d'administration, de cégeps, de CRSSS et d'autres organismes apparentés? L'ouverture sur l'environnement, la présence de représentants socio-économiques ou de clientèles n'ont-elles pas été "digérées", c'est-à-dire "gérées" par les représentants de la structure interne? Le type de problème discuté, le temps accordé à chaque question, le méta-langage professionnel et bureaucratique, voilà autant de mécanismes puissants de préservation du produit principal, de cette struture interne et stable de relations établies au fil des ans dans une culture organisationnelle et qui a défini, établi, ce qu'est un CRSSS, un CH, un CÉGEP?

Il faut bien noter que ce courant de pensée ne présente pas les organismes comme complètement isolés de leur environnement: il se contente de souligner que ce qui les caractérise, par rapport à cet environnement, c'est la fermeture sur eux-mêmes, nécessaire pour maintenir cette structure profonde et stable de relations qui définit leur cohésion interne et leur identité. Les relations avec l'environnement existent donc bel et bien, mais elles sont déterminées, limitées, lues et vues à travers le prisme de cette structure interne d'identité, à travers cet objectif premier de production de soi-même.

Cette approche n'est pas entièrement neuve: elle a simplement le mérite d'être basée sur la biologie, une perspective qui a si fortement marqué notre vision de l'organisation depuis qu'on a feint de reléguer au rancart la version taylorienne de la machine organisationnelle. De fait, un anthropologue comme Batseson proposait depuis plusieurs années une interprétation tout à fait semblable des rapports entre la nature et la culture: le monde externe, celui de la nature, ne serait visible et vu, étudiable et étudié, qu'à travers le prisme de la culture et il ne saurait y avoir de compréhension, d'appréhension de la nature qui ne soit culturelle[4]. Même nos scientifiques n'appréhendent donc la nature qu'à travers l'algèbre de leurs propres valeurs morales, pour repren-dre le beau titre de Jouhandeau. En d'autres termes, notre compréhension de la nature et notre conception même de la science, notre épistémologie, se trouvent déterminées par nos propres structures internes, dont l'objectif principal, n'est pas d'abord cette science et cette compréhension, mais le maintien de notre propre équilibre et de notre identité.

Fort bien! Prenons maintenant un peu de recul. Nous avons essentiellement identifié deux courants extrêmement importants et dynamiques de la théorie actuelle de l'organisation qui paraissent déterminants pour le thème de votre réflexion sur la relance des cégeps: l'approche culturelle d'une part et l'autopoiesis d'autre part. Ces deux courants nous suggèrent que les organisations n'évoluent qu'en fonction de changements générés de l'intérieur, et de manière à maintenir ou à restaurer leur structure profonde d'identité, à continuer la production de leur principal produit: elles-mêmes.

Si intéressantes que soient ces démonstrations, on y trouve aussi une sorte d'abus de langage.

On ne peut en effet, à proprement parler, dire que les organisations cherchent à maintenir leur identité, qu'elles pensent ou qu'elles agissent: ce sont les membres de l'organisation qui font cela, les êtres humains qui, quotidiennement, recréent ces structures et les animent. Une organisation n'est jamais efficace ou inefficace; ce sont ses membres qui le sont. De même, une organisation n'a jamais de problème: un problème, dans une organisation, appartient toujours à quelqu'un. Ce point de vue lui aussi représente une caractéristique des nouvelles tendances en théorie de l'organisation, qui redonnent leur vraie place à l'acteur et aux collectifs d'acteurs, jadis oubliés dans l'apparent anonymat des structures.

Cette troisième tendance restaure dans les organisations des espaces de choix et de liberté. Reliée aux deux premiers courants que nous avons examinés, elle confirme le poids des acteurs-membres sur le destin des organisations. Ce ne sont plus des mécanismes obscurs, et difficilement contrôlables, qui font bouger ou stagner les organisations mais, à travers leurs représentations symboliques et leur vécu quotidien, concrètement, des hommes et des femmes en chair et en os.

Ces acteurs n'ont évidemment pas tous la même importance. Dans la suite des décisions qui marquent la production continue de l'organisation, tous n'ont pas le même poids. Même si, dans certaines organisations, et peut-être justement dans les cégeps, le pouvoir circule, on doit constater qu'il se concentre davantage entre certaines mains. On pense tout de suite à Robert Michels et à sa fameuse "loi d'airain de l'oligarchie".

Or, sur ce point, presque toutes les recherches convergent vers une même conclusion: à la longue, ce sont presque toujours les cadres administratifs qui s'accaparent l'essentiel de l'exercice quotidien du pouvoir dans les organisations. Si le politique, l'élu, le membre du conseil d'administration détient un pouvoir formel et officiel, le pouvoir réel et quotidien se retrouve du côté de l'administratif.

Parce qu'ils déterminent, par la préparation et l'administration des dossiers, l'amont et l'aval des décisions, les cadres imposent donc aux autres partenaires leur propre façon de voir le monde et l'organisation; ils imposent leur symbolique, leur langage, leurs urgences et leurs priorités. Face à ce quotidien travail de sape et d'investissement de la forteresse, le politique ne peut réagir que par des soubresauts convulsifs, parfois des coups d'éclat souvent inefficaces et vite essouflés.

Ce qu'il y a de remarquable dans tout ceci, c'est que les administrateurs ont généralement tendance à nier avec assez de force, du moins publiquement, le degré déterminant de leur influence sur le destin de l'organisation. Nulle classe de membres ne se complait autant à référer aux limites que les chartes et règlements, ou que les contraintes de l'environnement, imposent à leur action personnelle!

Bon! Reprenons encore une fois notre souffle.

Nous avons examiné quatre propositions théoriques susceptibles d'éclairer cette réflexion sur la place ou plutôt sur le positionnement des cadres dans la relance des cégeps:

Premièrement, le devenir d'une organisation se détermine surtout en fonction des valeurs, de la culture propre à cette organisation.

Deuxièmement, la contrainte majeure et la principale tâche des organisations ne provient pas de l'environnement, mais de la nécessité de s'auto-produire, l'organisation étant à elle-même son principal produit. L'environnement ne peut être perçu et lu qu'à travers un prisme, ou, si l'on veut, un programme, permettant de préserver la structure des rapports entre les membres et donc l'identité de l'organisation.

Troisièmement, à proprement parler, ce ne sont pas les organisations elles-mêmes qui développent des valeurs, des représentations symboliques, une culture et, ultimement, se produisent elles-mêmes quotidiennement; ce sont plutôt leurs membres, les hommes et les femmes qui habitent et font l'organisation.

Quatrièmement, les membres n'ont pas tous la même importance dans la réalisation de ces tâches organisationnelles: en définitive, et à l'encontre des chartes et documents constitutifs officiels, ce sont les administrateurs qui dirigent et qui produisent l'essentiel de l'organisation.

Deuxième partie: Illustration à partir d'une ou deux "histoires de famille"

Ces quatre propositions de la théorie actuelle des organisations s'appliquent-elles bien au cégep? Afin de mieux répondre, il n'est peut-être pas mauvais de nous pencher sur quelques "histoires de famille" et de vérifier comment ces éléments de la théorie permettent de comprendre l'évolution de certains organismes et institutions apparentés à la vôtre.

Notre premier cas concernera le secteur scolaire. Avec mon collègue Marc Bélanger, nous avons examiné le problème de la délégation de pouvoir du conseil des commissaires au directeur général de la commission scolaire, ainsi que la notion d'administration courante lors d'une étude commanditée par l'Association des directeurs généraux de Commission scolaire, à laquelle je suis gré de m'avoir permis de citer cet exemple.

La plupart d'entre vous n'ignorez sans doute pas à quel point l'antique Loi de l'instruction publique paraît contraignante à l'égard de ces questions. Elle détermine des responsabilités que le conseil des commissaires ne peut déléguer au directeur général et c'est notamment le cas de l'administration courante: de sorte qu'un organisme qui ne se réunit que périodiquement, le conseil, se trouve chargé de l'administration courante (le texte anglais de la loi est encore plus clair: il parle de "management of the daily matters").

On peut donc présumer que le législateur tenait à conserver entre les mains du pouvoir politique un maximum de responsabilités. Dans le même sens, les premières réactions des administrateurs et des directeurs généraux à nos questions présentaient la loi comme devant être prise à la lettre, avec des cas établis de jurisprudence, et un soin jaloux des conseils de commissaires à préserver leurs prérogatives.

Or, à l'examen de cinquante délégations de pouvoirs écrites, nous n'avons pu établir un pattern ou modèle émergent de délégation. D'autre part, toutes ces délégations comportaient des éléments (juridiquement non déléguables) d'administration courante. Nos discussions et l'interprétation de ces paradoxes avec certains des acteurs concernés ont permis d'établir que les conditions locales et, notamment, le type de relation entre chaque directeur général et son conseil des commissaires élus par la population, paraissent plus déterminantes que la loi ou les autres contraintes environnementales pour établir l'étendue et le contenu de la délégation de pouvoir.

Deux autres remarques doivent être faites. D'abord, il s'agit là de pouvoirs écrits, couchés dans un document officiel, puisque la loi même oblige le Conseil des commissaires à adopter une telle délégation de pouvoir. On peut imaginer que les pouvoirs non écrits des directeurs et des cadres sont plus considérables encore. Deuxièmement, en dépit d'une loi restrictive et de l'existence, ça et là, de commissaires pointilleux, la délégation a opéré dans le sens de l'élargissement du pouvoir des cadres.

Outre le fait que la Loi de l'instruction publique apparaisse vétuste et, eut égard au problème de la délégation de pouvoir, inapplicable du moins dans sa lettre, que peut-on conclure de cette expérience par rapport à nos propositions de tout à l'heure? On notera d'abord que même dans un univers politiquement turbulent, comme le fut et l'est encore largement le monde scolaire (on se souviendra de la loi 3 et on se rappellera les discussions actuelles sur le caractère catholique de l'école), les acteurs politiques n'ont pu que laisser s'éroder leurs pouvoirs au profit de l'administratif, même dans les cas où cela était formellement interdit par la loi.

Et on peut aussi supposer, mais notre étude ne nous permettait pas de nous rendre jusque là, que cette érosion au profit des cadres porte non seulement sur l'administration des écoles, les rapports avec les clientèles ou le ministère, ou d'autres éléments environnementaux, mais aussi sur la définition même de ce qu'est une commission scolaire ou de ce qu'est une école. Dans ce sens, la modernisation de la loi, qui finira bien par venir, reconnaîtra largement dans le Droit ce que les cadres administratifs ont déjà concrètement réalisé, du moins en ce qui concerne le problème que nous avions à étudier.

Le cas des conseils régionaux de la santé et des services sociaux n'est pas moins révélateur. Voilà onze organismes (si on exclut le Nouveau-Québec) couverts par une même loi et dotés de pouvoirs et de mandats tout à fait uniformes, à quelques cas ou épisodes près.

L'aspect le plus important du mandat paraît être celui de représenter la population au sein du réseau, à tel point que le traitement des plaintes leur est confié et que leur conseil d'administration est structuré selon un modèle semblable à celui des cégeps, avec représentants de la population (usagers), des groupes socio-économiques et des établissements du réseau régional. En dépit des nombreux mandats d'ordre administratif qui lui sont aussi confiés et que le ministère aura tendance à préciser et à augmenter, le CRSSS se présente donc, au départ, comme le porte-parole de la population de la région au sein du réseau, face au Ministère aussi bien que face aux établissements.

Qu'en adviendra-t-il? Mon collègue Jacques Godbout et moi-même avons voulu examiner cette question; à cette fin, nous avons entrepris d'établir la perception qu'ont des conseils régionaux les principaux acteurs concernés: permanents et représentants au conseil d'administration des CRSSS et des établissements, leaders régionaux, associations, etc...[5].

Pour résumer rapidement les résultats de cette vaste enquête, et les situer en rapport avec nos quatre propositions théoriques de tout à l'heure, on doit d'abord constater l'accord des différents acteurs sur un point précis; le pouvoir au sein des CRSSS (et aux tables de concertation qui en relèvent) se concentre entre les mains des administrateurs et permanents. Seules diffèrent d'opinion, à cet égard, les personnes concernées elles-mêmes, ces permanents qui ne semblent pas toujours réaliser à quel point ils déterminent la mission et l'identité profonde de chacun des CRSSS.

Les représentants de la population se sentent exclus ou inutiles au sein des conseils d'administration, surtout s'ils n'exercent pas de fonction exécutive; langage hermétique et préoccupations technocratiques neutralisent leur possibilité d'intervention au profit des administrateurs et plus rarement des professionnels. Cela représente la toile de fond, bien sûr.

En effet, nous avons aussi pu esquisser une sorte de typologie des CRSSS. Cet exercice a permis d'établir que certains CRSSS se sont développés dans une conception administrative pure, en tant que ministères régionaux. D'autres ont plutôt évolué vers une formule proche de la fédération d'établissements et d'autres encore vers une formule mixte. Seuls trois, et à proprement parler un seul, ont développé prioritairement la mission et l'image de représentant de la population régionale.

Il faut aussi noter que l'incidence de chacun de ces quatre types n'a rien à voir avec le contexe urbain ou régional, ou avec la taille, la dimension budgétaire, etc...

En bout de ligne, nous nous retrouvons donc avec onze organismes, dont les membres, et en tout premier lieu les administrateurs, ont déterminé la mission et l'identité à partir de leurs valeurs propres. Tel ce "bras du ministère", pour reprendre une image courante, dont le directeur général se décrivait candidement comme un sous-ministre en région.

Pour reprendre, encore une fois, la fameuse question du rapport Gobeil, qu'ont produit, au fil des ans, les administrateurs des conseils régionaux? Ils ont produit au moins quatre types de CRSSS différents et ils les ont imposés à leur environnement, au réseau, à la population; non en tant que manipulateurs tout puissants bien sûr, mais en tant que fabricants de sens, de représentations collectives, en tant que metteurs en scène et producteurs d'une pièce, d'un drame, lequel, sous le coup de tant de virtuosité, a maintenant échappé à son auteur-législateur et au public-consommateur que nous sommes tous.

Il est d'ailleurs remarquable de constater, quelques mois après notre étude et la menace, autrement plus terrible, du rapport Gobeil, à quel point beaucoup de CRSSS et de dirigeants de CRSSS n'ont lu, ou perçu, ces signaux en provenance de l'environnement qu'à travers le prisme déterminant de leur propre image d'eux-mêmes, de cette structure interne de rapport qui les définit, les identifie, les produit et les exprime. Dans beaucoup de cas, ni fébrilité, ni course effreinée à l'urgence, mais ingestion et digestion des signaux environnementaux et fermeture sur soi-même, tel ce dirigeant qui se déclarait satisfait de l'insatisfaction générale, puisque le rôle du CRSSS est d'appliquer la réglementation et la rationalisation et qu'on ne peut être populaire à remplir de tels rôles. Encore une fois, lecture, mise en scène et interprétation des rôles à partir de ses valeurs propres, mais, cette fois, dans l'inconscience et l'absence d'autocritique.

Heureusement, toutes les réactions ne se sont pas alignées sur cet exemple rare de fermeture exacerbée. La fermeture de l'organisation sur elle-même dont fait état notre approche théorique n'est pas de type pathologique; elle propose seulement, rappelons-le, que le moteur du changement organisationnel se trouve dans l'organisation elle-même et non de l'environnement, puisque l'organisation est incapable de [illegible] l'environnement autrement qu'à travers le prisme de sa propre structure interne.

Cette incapacité ne représente pas une faiblesse, mais un élément nécessaire de survie et d'identité.

Troisième partie: A la réflexion, les cégeps ...

On peut donc parler qu'il en va ainsi non seulement dans les commissions scolaires et les conseils régionaux, mais aussi dans les cégeps.

En d'autres termes, pour la théorie actuelle de l'organisation, mesdames et messieurs, les cégeps n'ont pas vingt ans: ils ont votre âge! Ils ne sont pas le résultat d'une loi ou d'une réforme de l'Éducation, d'un gonflement d'effectifs, d'un syndi-calisme poussé, d'une baisse de clientèle ou d'une adaptation à un contexte régional particulier; ils sont le résultat de votre lecture de tous ces éléments et de leur ordonnancement, de leur synthèse, de l'établissement de leur signification à partir de vos propres valeurs. La réalité du cégep n'est pas là, dehors, objective et contraignante et hors de votre contrôle: elle est là, en vous, changeante ou stagnante, avec vous et comme vous.

Cette vision nouvelle nous affranchit du darwinisme organisationnel. Il n'y est plus question d'un "survival of the fittest" par rapport à un environnement contraignant. L'espace de liberté, de choix, l'espace humain est rétabli et légitimé en lui-même et non par rapport à un ordre supérieur des choses.

Prenant conscience de cette liberté et de cette responsabilité, on concevra le diagnostic organisationnel pour ce qu'il est vraiment, le diagnostic des personnes dans l'organisation. On réalisera, par exemple, que la plupart des problèmes associés à l'influence de l'environnement sur le cégep sont, en fait, des problèmes provenant de l'image qu'on s'efforce de maintenir, du type de mise en scène qu'on cherche, obstinément parfois, à produire. Et, troisièmement, on devra aussi admettre que l'administrateur de cégep est responsable du changement du manière pro-active, qu'il produit ou freine ce changement par son action et son intervention de tous les jours sur les facteurs qui structurent l'identité du cégep.

Tel, face à l'emprunteur, le banquier qui n'est pas là pour que la banque fasse de l'argent, mais pour faire carrière et évaluer par rapport à ce dernier objectif le risque de l'emprunt proposé, le cadre de cégep n'est pas là pour éduquer nos jeunes ou contribuer au développement régional. Il est là pour mettre en scène le cégep et c'est largement de lui que dépend la mise en relief de tel ou tel rôle prévu dans la pièce ou le drame du cégep.

Le titre de votre colloque paraît donc extrêmement bien choisi: la relance des cégeps représente, en effet pour les cadres, un défi. A cet égard, la théorie actuelle de l'organisation vous rappelle l'étendue de votre marge de liberté et, par ricochet, de votre responsabilité.

La tentative a toujours été grande pour les administrateurs de se réfugier dans les textes et réglementations officiels ou les contraintes environnementales ou budgétaires, et de nier leur influence déterminante sur le devenir des organisations, particulièrement face aux échecs et aux écueils dont l'enjeu paraît menaçant. Des décennies d'étude des organisations humaines ont maintenant rendu dérisoire un tel exercice d'autruche. Puisque vous avez produit les cégeps, qu'ils représentent même l'essentiel de ce que vous avez produit depuis quelques années, il n'est plus possible de s'en remettre à un "deus ex machina", tels l'environnement, la réglementation et la baisse des clientèles pour justifier des décisions et une histoire sur lesquelles vous avez exercé une influence aussi déterminante.

Il vous appartient, au moins, de réfléchir et de poser un diagnostic sur le prisme à partir duquel vous dirigez cette mise en scène, prisme qui vous sert, quotidiennement, à lire les besoins et attentes des étudiants, des parents, de la région, du marché du travail ...

Ce prisme, la structure intime des rapports internes qui définit l'identité du cégep, encore une fois, c'est l'essentiel de votre production.

En tant qu'artisans, vous avez le droit et le devoir de l'assumer, d'en être fiers et de le faire progresser.

Car, il n'y a pas d'amélioration au produit que représentent les cégeps qui soit possible sans votre intervention. Vous représentez même le facteur c'est-à-dire le producteur le plus déterminant. Les réponses aux questions que vous vous posez, face à la relance, ne se trouvent donc dans aucun livre, ni chez aucun conférencier; c'est vous qui les possédez puisque c'est vous qui avez décidé que ces questions-là sont pertinentes.

---

[1] Garfinkel, H. Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1967.

[2] Sudnow, D. "Normal Crimes: Sociological Features of the Penal Code in a public Defender Office", Social Problems no 12, 1965, pp. 255-276.

[3] Maturana, H. Varela, F. Autopoesis and Cognition: The Realization of the Living. London, Reidl, 1980.

Varela, F. Principles of Biological Autonomy, Amsterdam, Elsevier, 1979.

Varela F. "Two principles of self-organization", in H. Ulrich and G. Probst (édit.) Self-organization of management of Social Systems, New York, Springer-Verlag, 1984.

Il est à noter que Maturana et Valera n'ont guère débordé le strict domaine de la biologie, sauf pour Valera dont les dernières contributions témoignent de l'extension de leur approche aux théories de la société et de l'organisation. L'ouvrage d'Ulrich et Probst réalise plus pleinement cette extension de la théorie.

[4] Bateson, G. Mind and Nature, New York, Bantam Books, 1979. Voir aussi La Nouvelle Communication, textes recueillis par Yves Winkin (Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schlefen, Sigman, Watzlawick). Collection Points, Seuil, Paris 1981. Alain Touraine présentait, lui aussi, un point de vue tout à fait apparenté dans sa conception de l'auto-production de la société.

[5] Bhérer, H., Godbout, J., Turgeon, J., Brassard, Le miroir magique de la décentralisation, MSSS, décembre 1986.

Monsieur Harold Bhérer, Ph. D. de l'Université de Berlin est professeur titulaire au département de management de l'Université Laval. Depuis une dizaine d'années, ses intérêts de recherche et d'intervention en organisation ont été centrés sur la participation des travailleurs, les formes collectives d'entrepreneurship et le développement local. En plus d'articles et de conférences sur ces thèmes, il a publié les ouvrages suivants: Management soviétique (Fondation nationale des sciences politiques, Paris 1980); La participation des travailleurs dans l'entreprise: un état de la situation (en collaboration avec Linda Rouleau, Commission Beaudry, Éditeur officiel 1986); Le miroir magique de la décentralisation (ministère des Affaires sociales 1986, en collaboration avec Jacques Godbout, Lise Brassard et Jean Turgeon); et L'entreprise alternative: mythes et réalités (en collaboration avec André Joyal). Il prépare actuellement une étude sur l'entrepreneurship au sein des communautés autochtones, dont la parution est prévue pour l'automne 1987.

VALEURS OU STRUCTURES ?

MONSIEUR JACQUES T. GODBOUT

Je ne connais pas les cégeps. Ni comme chercheur, ni comme usager. J'ai, par contre, étudié des institutions publiques et parapubliques qui possèdent une structure et un fonctionnement similaire, surtout dans le domaine des affaires sociales, mais aussi dans le secteur de l'habitation. C'est à ce titre que je vous propose la réflexion qui suit.

Mes études m'ont conduit à constater que ces institutions sont généralement centrées sur les structures. Elles accordent beaucoup d'importance aux organigrammes. En pratique, les usagers sont la plupart du temps exclus de cet univers, de la culture organisationnelle de ces organisations. Ayant constaté cette exclusion, j'ai beaucoup réfléchi aux conditions structurelles pour que l'usager ait sa place. J'en suis arrivé à accorder une grande importance à l'extension de la démocratie représentative pour équilibrer l'expansion prise par ce que j'appelle les "nommés" dans ce système.

Une recherche récente pour le compte de la commission Rochon sur les organismes communautaires m'a cependant conduit à remettre ces préoccupations structurelles en question. Les organismes communautaires, ce sont les différents groupes d'entraide, de bénévoles, les groupes pour femmes battues, etc. J'ai découvert un monde différent de celui des institutions publiques et parapubliques que j'étudiais depuis quinze ans. J'ai vu un univers centré sur les valeurs, sur le sens. Les personnes rencontrées parlent peu d'argent (même si elles ont de très gros problèmes financiers); elles aiment parler de ce qu'elles font, de leurs clients, des problèmes de leurs clients. Elles exposent facilement les valeurs auxquelles elles croient et qu'elles défendent. Elles ne se perçoivent souvent pas différentes de leurs clients; elles ne se considèrent évidemment pas supérieures. Elles ont souvent connu les mêmes problèmes; et s'en être sorties est le principal critère de compétence dans ce milieu.

En fait, j'ai découvert que la relation avec le client est au centre de tout. Et, de plus, ces organismes sont très souvent efficaces. Ils obtiennent des résultats, parfois supérieurs aux organismes professionnels et publics équivalents. C'est dans la relation avec le client et avec le milieu que vivent les valeurs. Ces organismes sont le plus souvent indifférents et même méfiants vis-à-vis les structures. La plupart du temps la structure ne les intéresse pas. Même dans leur relation avec le réseau des affaires sociales, tout ce qui compte, c'est que tel individu, telle personne que l'on connaît à tel endroit.

Jusqu'à cette recherche, j'étais très à l'aise pour parler du pouvoir, d'organigramme, de planification stratégique si on veut être à la mode. Autrement dit j'étais très à l'aise pour discuter des thèmes que le programme de votre colloque présente. Mais comme j'ai reçu ce programme à la fin de la recherche sur les organismes communautaires, j'ai alors été frappé par le fait qu'un colloque dont le thème principal est la relance des cégeps, leur avenir, soit autant centré sur les structures, les programmes, l'autorité, la gestion, les mandats, autrement dit sur la mécanique et non sur les valeurs, et sur les objectifs. Dans le programme de votre colloque, on parle peu des étudiants, on parle peu de vos clients, on parle peu de vos valeurs, de ce que vous avez envie de défendre dans les années qui viennent pour une relance des cégeps. Quel type de personne voulez-vous former? Des super-spécialistes, des humanistes?

J'ai été frappé par l'absence de ces thèmes dans le programme. Mais, pourriez-vous répondre, nous ne sommes que des gestionnaires. La mécanique c'est notre domaine. C'est exact. Mais alors la question qui se pose est la suivante: dans les cégeps, la gestion est-elle au service de la clientèle, est-elle au service de la relation professeurs-étudiants, est-elle au service des attentes du milieu? J'ai constaté que dans moultes organismes publics, c'est l'inverse qu'on constate. Pour relancer les cégeps, comme pour relancer le réseau des affaires sociales, il faut avant tout renverser la relation qui s'est établie avec le temps entre les structures et les valeurs: trop souvent la structure a pris la place des valeurs, elle est devenue une valeur en soi.

Je pourrais illustrer cette idée à l'aide d'exemples tirés du réseau des affaires sociales. J'ai préféré prendre des exemples dans votre domaine. C'est pourquoi, j'ai téléphoné à un ami qui travaille dans un cégep et que je lui ai demandé quels sont les deux principaux problèmes que vous connaissez actuellement. Il m'a répondu, celui de l'autonomie qui diminue constamment, à la fois face au ministère qui accroît continuellement ses contrôles, et par rapport aux universités qui accroissent leurs exigences à l'entrée, ce qui entraîne les cégeps à s'adapter continuellement aux différentes universités et à devenir dépendants des différents programmes. Le deuxième problème est celui de la baisse de clientèle et de l'éventuelle fermeture de certains cégeps, puisque il faut au moins 1000 étudiants pour un cégep. Comment aborder ces problèmes dans une perspective de relance, et aussi dans une perspective de valeurs plutôt que de structures.

Prenons d'abord le problème de la baisse de la clientèle. C'est bien sûr un problème d'économie d'échelle. Mais on voit tout de suite qu'il s'agit aussi d'un problème de valeurs: dans quelle mesure les cégeps peuvent-ils former des étudiants super-spécialisés, capables de manier des équipements complexes et très coûteux? Car c'est ce type d'équipement qui entraîne la nécessité de gros cégeps. Par exemple, la médecine forme actuellement de plus en plus des individus spécialisés, habitués à travailler avec des équipements sophistiqués. Or, les régions éloignées, et même la plupart des régions ne peuvent pas se payer ces équipements. Ils ont donc moins de services qu'avant car les spécialistes n'y vont pas, et même les généralistes qui ne peuvent plus fonctionner sans équipement. Les médecins ne sont donc plus formés à une médecine qui n'utilise pas ces équipements. Ils deviennent des individus qui n'osent plus faire des diagnostics sans ces machines, des individus insécures, ignorants. C'est le président de la Fédération des médecins omnipraticiens lui-même qui disait aux étudiants en médecine, l'an dernier: "il ne faut pas être surdoué pour être médecin. Ça prend surtout de qualités humaines: de la compassion, de l'empathie, du dévouement, du flair aussi."

Il y a donc ici un problème de valeur, d'approche, d'attention aux problèmes du client plutôt que de logique des équipements sophistiqués. Mais ce n'est pas notre problème, pourriez-vous répondre. C'est la faute aux universités auxquelles nous devons nous adapter. C'est vrai. Mais si vous êtes sensibles à ces problèmes et ces valeurs, pourquoi ne lanceriez-vous pas un débat public sur ce thème de la spécialisation, de la nécessité d'une formation générale, etc. Tout cela pourrait conduire à la constatation que tous les cégeps ne peuvent pas nécessairement avoir une clientèle de 1000 étudiants, qu'un organisme n'est pas obligé de croître en permanence pour s'améliorer. C'est le modèle des années 60 dont il faut se débarrasser aujourd'hui.

Passons au problème de l'autonomie qui diminue comme une peau de chagrin. Il existe plusieurs façons de réagir. La façon traditionnelle c'est de réclamer plus d'autonomie, de faire des pressions, des lobbys. Mais il existe aussi une autre façon d'aborder le problème: c'est de montrer la nécessité de l'autonomie en défendant des valeurs et des pratiques nouvelles qui répondent au milieu et qui exigent de l'autonomie pour se réaliser, qui exigent la diminution des contrôles (incidemment, si on veut plus d'autonomie, il y a aussi un problème de valeurs important qui se pose actuellement dans le réseau des affaires sociales: il faut montrer que l'on peut gérer "moralement". Et cela aussi est une question de valeurs).

Dans le réseau des affaires sociales, l'exemple de la clinique de Pointe-Saint-Charles est à cet égard très instructif. En 1970, tous les quartiers de Montréal réclamaient des organismes autonomes, contrôlés par le milieu lors de l'implantation des centres locaux de services communautaires. En fait, seule la clinique de Pointe-Saint-Charles a obtenu ce statut. Le ministère a même osé faire une exception à la règle, brisant ainsi l'uniformité qui, à cette époque surtout, était une valeur sacrée au gouvernement québécois. Comment expliquer que la population de ce quartier ait obtenu du gouvernement non seulement ce qu'aucun autre quartier n'a obtenu, mais que le ministère ait accepté de faire une exception et d'accorder à la population un conseil d'administration entièrement composé de représentants élus par les citoyens du quartier. Cela me semble s'expliquer par deux facteurs. D'abord la clinique de Pointe-Saint-Charles avait une pratique innovatrice, originale, réussie. Seul ce quartier avait des choses concrètes à défendre devant le ministère, des résultats. De plus, cette clinique était bien insérée dans le milieu. Les représentants du ministère craignaient les réactions de la population si on ne répondait pas à leur demande. Lorsque ces deux facteurs sont réunis, il est généralement facile d'obtenir plus d'autonomie d'une ins-tance centrale.

Conclusion

Inverser le sens des choses; donner un sens aux structures, au pouvoir en les fondant sur des résultats, sur des valeurs. Commencer par de nouvelles pratiques qui ne répondent pas aux règles, qui ne soient pas conformes aux structures, mais qui répondent à des valeurs. Puis, en deuxième lieu seulement, penser à ajuster la structure. Alors seulement des approches comme la planification stratégique ne seront plus seulement une nouvelle mode (après le PBBS, le RCB, la théorie de Z, et j'en passe); alors seulement ces approches ne seront plus des coquilles vides; mais elles se modèleront sur des résultats. Le point de départ de cette nouvelle approche, sa source, le secret de son succès c'est la qualité de la relation entre l'organisation et sa clientèle, entre l'organisation et son milieu. C'est sur ce problème que les cégeps devraient fonder leur relance. C'est ce que m'ont appris les organismes communautaires que j'ai fréquentés récemment; c'est ce que je voulais vous transmettre aujourd'hui.

Professeur-chercheur à l'INRS-Urbanisation depuis 1970. Les recherches de M. Godbout portent principalement sur le réseau des affaires sociales, les municipalités, les organismes populaires, les politiques d'habitation. Ses préoccupations principales actuelles sont le pouvoir local, le rôle de l'État, la place des usagers, le rôle du marché dans la société libérale. La dernière publication de M. Godbout est *La démocratie des usagers*, Boréal 1987.

ATELIER III

DEMAIN: CRÉER, DÉVELOPPER ET ÉVALUER DES PROGRAMMES

Les collèges doivent-ils jouer un rôle plus actif dans l'élaboration et l'évaluation de programmes ou de cours qui correspondent aux besoins de leurs différentes clientèles, aux exigences du marché du travail, au progrès technologique? L'approche programme doit-elle seule être privilégiée alors que les besoins de formation sont commandés par la clientèle (régulière et adulte) qui est de plus en plus diversifiée? Y aurait-il des dangers? Les collèges ont-ils vraiment le pouvoir de modifier un programme?

Quelle structure privilégier: les départements, les modules multidisciplinaires, des comités de programmes ou finalement une structure ayant un mandat bien spécifique? Quelle est aussi la zone d'influence et surtout le rôle d'une coordination provinciale par rapport à un gestionnaire dans les collèges? On pourrait même aller jusqu'à se questionner sur la pertinence d'associer les éleves à l'élaboration et à l'évaluation de programmes de formation.

Cette réflexion est certainement propice à esquisser des orientations générales ou à entrevoir des structures pouvant favoriser une action réelle et une répartition dynamique.

ANIMATEUR : Monsieur Guy Lefebvre
Directeur adjoint
Responsable des programmes
Cégep Ahuntsic

CONFÉRENCIER : Monsieur Pierre Leduc
Directeur général
Cégep de Maisonneuve

LA GESTION DES PROGRAMMES

MONSIEUR PIERRE LEDUC

Je remercie l'Association des cadres des collèges du Québec de m'avoir invité à vous adresser la parole au sein de ce colloque. J'ai accepté de le faire avec une certaine hésitation, compte tenu de l'ampleur du sujet, mais également avec un plaisir certain, compte tenu de la qualité de ce forum.

Ma réflexion se situe très proche des lieux quotidiens de notre travail: je suis en effet un déjà vieux praticien des collèges et même, ce qui est plus dangereux, d'un seul collège. Vous savez comme il faut se méfier des hommes d'un seul livre! Comme le disait Montaigne: "Nous sommes tous contraints et accumulés en nous, et nous avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez". C'est sans doute pour ne pas prêter flanc à cette critique que j'ai aussi beaucoup investi dans des préoccupations de réseau, notamment au sein de la Fédération des cégeps. Par ailleurs, j'ai facilement le vertige quand je m'abandonne à des perspectives d'ensemble; j'ai donc choisi pour aujourd'hui un itinéraire sage et prudent, pas un voyage organisé (je ne fais quand même pas encore partie de l'Age d'or), ni une aventure extravagante (j'ai passé cet âge!), mais plutôt un vol de reconnaissance et d'appréciation du temps qu'il fait, ou qu'il fera (tout en sachant très bien qu'en météo, les pronostics ne valent guère au-delà des prochaines vingt-quatre heures).

Reconnaissance, ai-je dit. Il m'apparait en effet important, au moins dans un premier temps, de revenir sur le chemin parcouru depuis vingt ans, de prendre note des intentions de départ, de constater les modifications de trajectoires survenues en cours de route pour ensuite avoir une meilleure idée des chemins à emprunter maintenant.

Tout d'abord, je veux voir avec vous comment les programmes ont échappé aux collèges, jusqu'à un certain point.

D'aucuns diront déjà: mais comment, il n'a jamais été question que les programmes appartiennent aux collèges! Après tout, ce sont des programmes d'État, définis et autorisés par le ministre, et donnant droit à des diplômes d'État signés par le ministre. Les programmes appartiennent au ministre! Bien sûr, mais dites-moi, des programmes d'État dont la mise en oeuvre et la prestation ne sont pas contrôlées par des examens nationaux, ni par des mécanismes d'accréditation des établissements auprès du ministre, ni par un quelconque système d'inspectorat, mais plutôt pas un régime pédagogique qui établit essentiellement des balises et des règles de fonctionnement et par des cahiers de l'enseignement collégial qui décrivent sommairement le contenu des cours, de tels programmes d'État, de qui relèvent-ils, de fait, sinon de ces corporations qui ont reçu mandat de les dispenser? Elle était très originale cette formule de départ qui visait à faire assumer des objectifs nationaux d'accessibilité à la scolarité post-obligatoire et de valorisation de la formation fondamentale et polyvalente par des corporations autonomes et responsables. Il y avait là une volonté peu commune de miser sur la concertation et la synergie plutôt que sur la relation hiérarchique d'autorité pour atteindre des objectifs nationaux aussi importants. Formule originale, certes, et aussi généreuse, aérée.

C'est dans ce sens que les programmes d'État devaient être, dès le point de départ, et auraient dû demeurer, par la suite, la chose des collèges. De fait, ce sont toujours des gens des collèges qui, la plupart du temps, ont été à la source des programmes, qui en ont démontré la pertinence, qui en ont évidemment assuré la prestation, qui ont investi dans leur mise à jour et qui en savent les retombées. Mais curieusement les collèges, comme tels, ne sont pas perçus comme les maîtres d'oeuvre de ces programmes, même si c'était des membres de leur personnel qui en étaient les artisans.

Il y a toute une dynamique qui a joué en faveur de forces centripètes en matière de programmes. On peut noter tout d'abord l'appareil ministériel qui a vite occupé tout le terrain, et d'autant plus vite que les collèges tout nouvellement créés consacraient le plus clair de leurs énergies disponibles à exister, à construire, à s'organiser, à s'équiper et... à passer à travers les années difficiles, et parfois critiques, qui n'ont pas manqué d'accompagner leur mise au monde. De sorte que, par un réflexe aisément explicable, nous nous sommes accrochés, en matière de programmes, à des formules quasi toutes faites et souvent uniformes, comme pour mieux garantir, de façon quasi automatique, la solidité d'un réseau qui n'avait pas de tra- [illegible] et qui de plus était lourdement contesté. Une [illegible] les premières opérations "conviviales" de [illegible] axes et d'objectifs (comme à Trois-Riv [illegible] temps de 1968), la machine ministérielle a vi [illegible] çue comme une assurance tous risques.

A la convivialité a donc succédé l'organisation: coordination provinciale des programmes par discipline, sessions annuelles d'analyse de modifications de programmes, puis comité permanent des programmes et comités consultatifs industriels, etc. En même temps que sur tout le territoire, la création de programmes professionnels se faisait à vive allure. Mais, c'était les pièces détachées des collèges qui étaient associées au processus de définition des programmes: administrateurs, d'une part, et professeurs, d'autre part; des gestionnaires, des porte-parole de disciplines. Et, au fil des années, dans le processus de mise à jour des programmes, les gros enjeux ont souvent fini par se traduire en opérations de force ou d'habiles manoeuvres à l'égard du poids relatif des disciplines constituant les divers programmes. Encore récemment, on a vu des maîtres-plombiers à l'oeuvre dans les projets de programmes de sciences notamment. De sorte que parler programmes, au plan réseau, a vite voulu dire parler grilles de cours.

Quelques exemples. Au tout début, au secteur général, les prérequis universitaires occupaient un très large champ, dans les concentrations de sciences évidemment, mais aussi en sciences de l'administration et en sciences humaines; même en lettres, quelques cases de grilles étaient remplies par ces prérequis. Une bonne partie des programmes était donc réglée d'avance. Quand, après quelques années, l'université a dû se retirer considérablement de certains champs, nous avions tellement oublié ce qu'était un programme que les cours très nombreux et très divers ont tout simplement continué de proliférer. La machine s'était emballée.

Du côté professionnel, c'est le contraire: la grille de cours était déterminée à 100% et devait le demeurer. En 1984, lors des discussions qui ont précédé l'adoption du règlement des études, le Ministère proposait un pourcentage significatif de cours au choix. Le réseau des collèges a eu beaucoup de difficulté à adopter cette perspective: il fallait protéger un enseignement de qualité sur tout le territoire, et donc, disions-nous, il fallait que partout l'on donnât les mêmes cours.

Il ne s'agit pas ici d'un jugement que je porte sur l'enseignement qui s'est effectivement donné; je dis que, de façon générale, le réseau des collèges n'a pas investi de l'intérieur les programmes d'enseignement, et que cela s'est manifesté encore plus au général qu'au professionnel. Je dis que l'établissement des grilles de cours plus ou moins uniformes, selon le secteur, a pris trop de place et que nous avons ainsi eu tendance à fonctionnariser, à mécaniser, à tayloriser à outrance ces programmes.

Un des facteurs déterminants de cette "déresponsabilisation" des collèges à l'égard des programmes est le fruit, à mon sens, de la dynamique des conventions collectives d'enseignants, par lesquelles toute l'activité professionnelle des enseignants se résume à l'enseignement proprement dit des disciplines et cours apparaissant dans les Cahiers. De telle sorte que ce qui constitue l'essentiel de la mission des collèges, l'enseignement, a été défini, balisé, ficelé et verrouillé au plan national par les parties négociantes. Dans un tel contexte, il est vraisemblable que les programmes à enseigner n'apparaissent bientôt, dans les collèges, que comme des charges d'enseignement, des grilles de cours à appliquer, et encore selon des modes d'allocation plutôt complexes, à la énième décimale près. Et si, par le hasard des mouvements de clientèles, une fraction de cette allocation devenait disponible, en fin de course, il n'était pas question de l'investir dans le pédagogique, elle était remise aux professeurs, puis à ceux qui étaient en disponibilité, et maintenant elle est affectée au perfectionnement. La mécanique est simple, sans ambiguïté.

Un peu sans doute pour assouplir ce carcan, sont vite apparus et se sont développés des programmes nationaux de perfectionnement et de recherche auxquels les professeurs peuvent s'inscrire, notamment par le biais de projets. Et ce fut une excellente initiative, en effet. Sauf que ça ne peut pas corriger la rigidité excessive de notre système, tel que nous le vivons dans les collèges: il est impensable de devoir recourir à des programmes nationaux pour répondre à des impératifs locaux et circonstanciés que sont, à l'occasion, l'implantation d'un programme pour une équipe donnée d'enseignants, l'intégration d'objectifs de programmes à divers cours, l'analyse des cheminements à proposer, de fait, à tel ou tel groupe d'étudiants, etc. Il me semble qu'un établissement qu'on dit d'enseignement supérieur devrait pouvoir entreprendre, avec ses enseignants, sa ressource essentielle, ce genre de travaux. Il n'y a eu que les baisses récentes de clientèles qui, en libérant certaines ressources, ont rendu possibles ces opérations. C'est descendre bien bas que d'attendre cette limite pour combler cette lacune.

Voilà, j'en ai assez dit, me semble-t-il, pour illustrer comment nous avons été entraînés par le système à privilégier une gestion "fonctionnarisante" des programmes: les programmes dans les collèges sont des réalités complexes, vivantes, organiques, et difficiles à analyser précisément pour cela. Et trop souvent, nous n'avons pas réussi à intégrer cette expérience multiforme et à l'investir dans les travaux au collège comme au Ministère. C'est ainsi que le jeu d'équilibre fragile mais fécond qui devait exister entre des programmes d'État définis par le ministre mais partagés par des collèges responsables, et nourris par eux, n'a pas fonctionné de façon satisfaisante, me semble-t-il. Et c'est pourquoi j'ai été amené à dire que, jusqu'à un certain point, les programmes ont échappé aux collèges.

Il faut bien dire, cependant, que la conjoncture socio-culturelle ne nous a pas rendu la partie belle. Les programmes d'enseignement et de formation sont la traduction de ce qu'une société veut léguer à la génération montante. Or, est-il une époque où les adultes se soient le plus dérobés à cette mission que la nôtre? Ayant été tellement nous-mêmes échaudés dans cette tourmente, ayant été les témoins et les acteurs de toutes ces remises en question, nous hésitons maintenant sur les contenus à transmettre, nos discours sont prudents et nous sommes devenus bien frileux; telle brise rafraichissante et bienfaisante est vite déclarée suspecte: ne dénoterait-elle pas une certaine nostalgie du passé, ou un accès de paternalisme, ou quoi encore! Écoutez, je ne veux pas jouer ici les Cassandre pas plus que les Caton l'Ancien: je ne suis pas inspiré et je manque d'expérience. D'ailleurs, d'autres l'ont fait, et de façon fort crédible, et je vous y réfère: le professeur Allan Bloom, dans L'âme désarmée, et l'essayiste Alain Finkielkraut dans La défaite de la pensée. Ils décrivent cette époque du "tout est relatif", cet éclatement de la culture en mille morceaux, en mille cultures, la vôtre, la mienne, celle de chacune de nos organisations, toutes aussi bonnes et valables les unes que les autres. A défaut de consensus sur ce qui est beau, bon et vrai, aussi bien se rabattre sur des processus, des habiletés, aussi bien s'enfermer dans le doute.

Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que nous ayons retenu, dans notre gestion des programmes, plus les enveloppes et les grilles que les contenus et les expériences.

Mais heureusement que la vie reprend ses droits. Et c'est pourquoi je veux maintenant voir avec vous comment les collèges peuvent et vont se réapproprier les programmes.

C'est que, voyez-vous, la conjoncture nous y invite, elle nous presse même d'opérer ce coup de barre.

D'abord, il semble bien que l'époque des grandes catholicités soit un peu moins populaire. Les personnels des collèges prenant de l'expérience et de l'enracinement (leurs propres enfants sont à l'âge de fréquenter les cégeps), ils deviennent un peu plus sceptiques à l'égard des croisades ou des jamborees nationaux. La foi dans les objectifs qui les ralliaient tous, il y a quelques années, est toujours là, bien sûr, la foi et la pratique même, mais disons qu'ils sont moins sensibles à la ferveur et au zèle des missionnaires. Et comme, par ailleurs, on ne veut pas se laisser avoir par la routine et l'usure démobilisante, les collèges "risquent" de devenir des lieux d'appartenance, pour peu que les attentes confuses des personnels trouvent une façon de se dire, trouvent leur "épiphanie".

Les clientèles s'annoncent plus rares dorénavant. Il y a alors comme un réflexe de survie à vouloir améliorer la validité des cheminements proposés aux étudiants. C'est comme si la crédibilité des établissements redevenait soudainement essentielle, quand on ne peut se servir de la quantité, de la cadence de la production comme d'un écran ou d'un alibi.

Voilà des circonstances qui nous interpellent et qu'il nous faut transformer en occasions de reprises. Un second début, en somme.

Regardons cela d'un peu plus près.

Il s'agit essentiellement de ranimer, de revitaliser la gestion des programmes, à l'intérieur des établissements. Au-delà des révisions annuelles des grilles de cours, auxquelles nous procédons déjà, il nous faut entreprendre, et d'une façon systématique, l'analyse fouillée des comportements des étudiants d'un programme donné, évaluer le degré d'intégration des différents cheminements proposés par les professeurs des disciplines d'un programme, réexaminer et refaire, s'il y a lieu, la politique des cours complémentaires des divers programmes; relancer les étudiants sur le marché du travail ou à l'université; établir des passerelles carrossables entre les collèges et les universités, les établissements du Secondaire, le marché du travail; rétablir, parmi tous les intervenants d'un programme, une conscience claire des objectifs de formation et d'apprentissage pour la clientèle bien spécifique d'un programme donné. Voilà une "approche-programme".

Les modèles dont s'inspirera cette stratégie commencent à se préciser et plus d'un collège a déjà produit des documents très pertinents à ce sujet; il faut les faire circuler.

Nous sommes portés à appliquer cette approche à l'analyse des programmes du professionnel, d'abord, puis ensuite à celle des programmes du général. Ce qui est déjà bien. Mais il y a un dossier prioritaire, dans ce champ de travail, c'est celui des cours obligatoires et communs de français, de philosophie et d'éducation physique. L'ensemble de ces cours constitue, selon moi, un programme en soi, qu'il ne faut pas assimiler aux divers programmes de concentration et de spécialisation. Plus que tout autre programme, ce programme appartient à l'ensemble des intervenants et, moins que tout autre, aux disciplines qui le composent. en un certain sens, ce programme des cours obligatoires est comme un prérequis à l'ensemble de nos interventions auprès des étudiants, ses objectifs doivent être connus et partagés par tous, il doit même se laisser marquer par les analyses et les attentes de tous. Il faut savoir éviter la "balkanisation" de ces cours en les compartimentant selon les concentrations et les spécialisations; il faut aussi se refuser à l'isolement de ces cours, comme s'il s'agissait de simples disciplines parmi toutes celles enseignées. Le monopole de fait de ces disciplines ne peut être justifié que s'il est équilibré par le partage par tous des objectifs de ce programme et par une sensibilité aiguë de ses professeurs aux perspectives venues de l'ensemble de l'établissement. Disons qu'on n'a guère été témoin d'une orientation comme celle-là, dans le passé: la saga de la révision du programme de français, étalée sur environ dix années, ne semble pas avoir déstabilité les établissements. Et il aura fallu que la place de la philosophie soit contestée par le projet de règlement des études pour que cette discipline procède avec détermination à la refonte de ce programme. Quant à l'éducation physique, c'est encore davantage un monde à part.

Et ici, il faut bien se rendre compte que nous n'avons aucune excuse de ne pas être plus avancés que nous ne le sommes dans ce processus d'appropriation des programmes des cours communs et obligatoires: ce n'est ni la faute des universités ou du Secondaire, ni du ministère (qui est resté très discret, ici), ni du monde du travail, ni des autres programmes. Nous avions là la plus belle occasion de faire l'expérience d'un programme de collège, et nous avons géré des disciplines. Or, la société d'aujourd'hui nous lance des messages plus clairs que jamais à l'égard de cette formation de base. Les professeurs des divers programmes également. Le moment est donc propice!

La prise en charge de l'ensemble des programmes d'un collège doit vraisemblablement passer par la mise sur pied de comités locaux de programmes qui mettront d'abord au point les for-mules d'analyses à effectuer; ils se composeront essentiellement de professeurs et d'administrateurs pédagogiques. Mais surtout, c'est la Commission pédagogique (ou l'équivalent) qui devrait être l'instance "institutionnelle" auprès de laquelle ces analyses et évaluations seraient déposées. Elle constitue un lieu privilégié, regroupant toutes les catégories de personnes que les programmes peuvent et doivent interpeller. Un tel mandat à une instance [illegible] de cette nature peut contribuer beaucoup à créer rapidement la nouvelle dynamique souhaitée.

Un autre aspect de cette prise en charge: créer des conditions pédagogiques favorisant l'approche-programme. Notamment, la constitution de groupes stables, surtout au sein des concentrations, et particulièrement en première année. La brièveté du curriculum des collèges, sur deux ou trois ans, surtout au général, est un défaut du système, que l'on doit peut-être se résigner à accepter: c'est un facteur qui a sans doute joué pour beaucoup dans cette désappropriation des "programmes-expériences" au profit des "programmes-grilles de cours". Anonymat, salle d'attente, cour de triage, libre service sont, en effet, des images maintes fois évoquées pour désigner les cégeps. La constitution de groupes d'apprentissage stables vient contrer cette tendance. Ce sont des groupes d'appartenance qui permettent notamment à la relation maître-élèves de se développer: les groupes ont un visage, et leurs maîtres se parlent entre eux.

Voilà donc quelques exemples de cette réappropriation des programmes par les collèges, réappropriation qui est seule susceptible de changer la dynamique, de faire sourdre les forces centrifuges en matière de gestion de programmes, de donner un nom aux collèges pour les personnes qui y travaillent et qui les fréquentent.

Et nous avons déjà une expérience impressionnante en ce domaine: l'éducation des adultes. Parce que là, c'est un secteur moins sanglé par les contrats collectifs de travail; la machine administrative, quoique encore trop lourde, a été forcée de s'adapter aux situations; nous n'avons pas eu le choix de ne pas considérer le point de départ des étudiants qui s'inscrivent et ensuite les résultats obtenus en milieu de travail; les cadres des programmes ne sont pas tous définis a priori; nous en avons donc créé des programmes à profusion, nous en avons inventé des formats différents, nous avons engendrées les ressources supplémentaires requises, et quand le statut de programme d'État alourdissait à outrance le processus d'autorisation, nous avons trouvé des formules provisoires satisfaisantes. Nous avons fait preuve d'entrepreneurship, des formules développées par le collégial comme la formation sur mesure ont maintenant une carrière nationale, l'appareil de l'État n'a pas occulté le paysage, bref, nous nous sommes comportés comme des entreprises dynamiques.

Bien sûr, il ne s'agit pas de transposer littéralement les formules des adultes au système du "régulier". Les exigences propres à chacun des deux systèmes ne sont pas assez superposables, les objectifs d'actualisation, de perfectionnement ou de recyclage, de formation sur mesure ou en pièces détachées ne recouvrent pas ceux de la formation initiale. Et d'ailleurs, il faut bien ajouter aussi que si nous avons pu ainsi créer des formules souples et adaptées pour les adultes, c'est sans doute aussi parce que nos établissements dispensent déjà la formation initiale et que des ressources humaines et matérielles considérables sont déjà sur place.

Cela dit, ça demeure un bon exemple de la capacité des collèges en matière de programmes, même si tous nos programmes pour adultes ne sont pas toujours des expressions sans défaut de notre approche-programme.

Enfin, et je terminerai là-dessus, si nous voulons fermer la boucle, il faut, une fois que nous avons assumé comme il se doit des programmes dans les collèges, revenir à la dimension réseau, inhérente à la nature des programmes d'État.

Ici, ce qu'il faut tenter de sauver, c'est que ce soit l'expertise des collèges qui soit le principal point de référence. Des collèges, ai-je bien dit, pas des pièces détachées de collèges.

A ce niveau, il faut d'abord reconnaître la déjà longue tradition d'implication des professeurs dans les comités pédagogiques de disciplines. Les cours de nos programmes sont le plus souvent le produit direct des professeurs réunis en comités pédagogiques. De sorte que les grilles adoptées, même si elles ne sont pas toutes satisfaisantes à leurs yeux, ne sont pas perçues comme émanant d'une autre planète. Les comités pédagogiques sont des lieux d'activités professionnelles fort valables et très féconds. Il faut donc que des comités de professeurs, selon les disciplines, continuent de mettre au point les divers cours d'un programme.

A la condition, bien sûr, qu'au préalable des comités nationaux de programmes aient défini le cadre et l'orientation des programmes. Ces comités nationaux sont aisés à former pour les programmes "monoparentaux": c'est le collège lui-même qui mettra à profit l'entreprise d'analyse et d'évaluation qu'il aura menée à terme. Dans les autres cas, ces comités, composés essentiellement d'administrateurs pédagogiques et de coordonnateurs de disciplines, disposeront des rapports de chacun des collèges pour faire le point sur l'état et les besoins d'un programme donné et pour en faire, selon des échéances à définir, la révision complète. Dans la mesure où les collèges disposent de marges de manoeuvre réelles pour établir l'ensemble de chacune des grilles de cours, et donc pour les adapter, les entreprises de révision complète ne sauraient être trop fréquentes.

En dernier ressort, le Ministère et des représentants de ses partenaires privilégiés que sont les collèges se concerteront, au sein du comité permanent des programmes, pour établir la recommandation finale. On ne peut y échapper: pour des programmes d'État, la machine sera toujours relativement longue et lourde, surtout quand on tient à ce que ces programmes s'enracinent bien dans la réalité des collèges.

Et voilà, je ne me hasarderai guère plus loin. J'ai tenté d'expliciter quelque peu comment, en général, nous avons eu tendance à gérer des charges d'enseignement et des grilles de cours plutôt que des programmes; j'ai illustré sommairement l'approche-programme et évoqué la place de quelques instances locales et nationales pour la gérer. En somme, j'ai tenté, aussi bien par ce rappel que par cette courte prospective, de respecter la complexité des programmes, qui sont les actes vitaux des collèges. Et la vie, comme disait Kierkegaard, je crois, est la seule chose que l'on ne comprend qu'en regardant par en arrière mais que l'on réalise en regardant par en avant.

Associé au collège de Maisonneuve depuis ses tout débuts, d'abord comme enseignant au département de français, puis comme coordonnateur à l'aide pédagogique individuelle, comme adjoint au directeur des services pédagogiques, secrétaire général, et à titre de directeur des services pédagogiques de 1979 à 1985.

Au sein du réseau des collèges, M. Leduc a, pendant sept ans, été président de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps et, au cours des trois dernières années, président du comité du programme ACSAIR, consacré au soutien et au développement de la recherche au niveau collégial.

ATELIER IV

LA QUARANTAINE PRODUCTIVE, LA QUARANTAINE PRODUCTRICE

Bien des théories ont été élaborées sur la gestion des personnels. Au fil des ans, les gestionnaires des collèges ont géré des directives, des processus et des conventions. La gestion des ressources humaines a ainsi été négligée au profit de la gestion des relations de travail. Les conventions collectives sont alors devenues des guides de gestion: s'agissait-il d'une pratique qui répondait aux besoins?

Toutefois, les transformations que connait le monde syndical, les changements dans l'attitude patronale, l'avènement de la loi 37 sont autant d'éléments révélateurs d'une évolution.

Par ailleurs, l'importance quantitative, financière et, surtout, la valeur intrinsèque des ressources humaines, de même que le contexte budgétaire qu'on connait sont autant de facteurs qui doivent inciter les gestionnaires à s'associer et à mobiliser les employés dans l'atteinte des objectifs que se sont définis les cégeps.

Tout comme les entreprises privées, les collèges sont confrontés à de nombreux phénomènes: le vieillissement des personnels, l'élargissement des droits des individus, les besoins d'augmenter la productivité, la mobilité, la mobilisation, la motivation des personnels et la nécessité d'assurer leur perfectionnement. Le défi consiste-t-il à canaliser l'action collective du personnel vers l'atteinte des objectifs des collèges, vers une gestion participative par la motivation de celui-ci? Est-ce là une transformation profonde ou davantage des aménagements mineurs? Comment conserver une souplesse organisationnelle permettant d'assurer le développement des collèges? Ne faudrait-il pas démystifier ou démocratiser la mobilité? Les gestionnaires des cégeps sont-ils les acteurs principaux pour amorcer certains changements ou s'agit-il là d'une responsabilité plus globale qui relève du réseau? Quels sont donc les éléments déclencheurs dans le futur?

ANIMATEUR :	Monsieur Guy Bouchard Directeur du personnel Cégep de Sainte-Foy
CONFÉRENCIERES:	Madame Paule Leduc Directrice Centre d'études politiques et administratives du Québec
	Madame Ginette Leduc Directrice adjointe des ressources humaines Hôpital Sainte-Justine

LA PERSONNE AU COEUR DU CHANGEMENT OU LE POUVOIR DU GESTIONNAIRE

MADAME PAULE LEDUC

Lorsque l'on m'a demandé de prononcer quelques mots à votre colloque annuel, ma première réaction en a été une d'inquiétude. J'ai hésité. Je ne connais pas bien les cégeps, si ce n'est pour les avoir vu évoluer de l'extérieur, pour avoir dans mes fonctions antérieures examiné avec intérêt, parfois avec interrogation, les "produits" des cégeps qui se présentaient aux portes de l'université avec une formation tellement différente de celle que nous avions imaginée, de celle que nous avions connue nous-mêmes.

J'ai encore hésité parce que je ne suis pas une théoricienne de la gestion des ressources. Je n'ai pas appris sur les bancs de l'école ou de l'université, les meilleures manières de gérer les ressources humaines, de les évaluer, de les engager, de les motiver, et plus encore. La responsable du colloque m'a dit que vous vouliez les réflexions d'un observateur externe. Je me suis dit que, compte tenu de certaines expériences administratives que j'ai vécues, je me permettrais, avec vous, de réfléchir sur la gestion des personnels dans un horizon de maturité, comme le connaissent actuellement les cégeps, de jeune maturité, devrais-je dire, mais de maturité qui annonce l'avenir. On m'a ensuite indiqué que ma conférence pourrait avoir pour objectif:

- De décrire brièvement l'influence des conventions collectives, des régimes, des directives gérés par les gestionnaires des collèges;
- De présenter les perspectives réelles de développement des ressources humaines pour les cégeps;
- De situer la responsabilité de l'État, des collèges et des gestionnaires du réseau;
- D'énoncer les conditions pour ébaucher un plan de développement des ressources humaines.

Tout cela, en gardant à l'esprit le thème général du colloque, soit la relance comme source d'inspiration pour le renouvellement de la gestion des cégeps.

J'ai regardé avec attention votre environnement juridique - conventions collectives, régimes pédagogiques, directives, etc. - des centaines et des centaines de pages, parfois contradictoires, toujours contraignantes... J'ai tenté de dessiner les ponts entre l'État, les collèges et les gestionnaires du réseau... J'ai voulu énoncer les conditions essentielles à l'ébauche d'un plan de développement des ressources humaines. Au risque de déplaire et de manquer à ma parole, j'ai renoncé à vous parler de ces questions. Qu'ai-je à vous dire alors? En élaguant une à une les voies apprises et parfois acquises du développement des ressources humaines, je suis arrivée au coeur des actions... du pouvoir. Et je me suis dit que ce serait le thème de mes réflexions.

Permettez-moi un long détour pour y arriver. Les problèmes que connaissent les cégeps actuellement ne sont pas différents dans le domaine de la gestion des personnels, de ceux que connaît la Fonction publique actuellement. En examinant rapidement le portrait de la répartition des cadres des cégeps par niveau d'âge, il saute aux yeux une caractéristique particulière, mais qui est semblable à celle que l'on peut voir dans de grandes organisations québécoises issues de la Révolution Tranquille. Plus de la moitié des cadres des cégeps ont, entre quarante et quarante-neuf ans, donc vivent ce que les spécialistes de la gestion de personnel appellent "le phénomène de la mi-carrière", "la quarantaine", comme l'a bien décrit le titre de l'atelier dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui.

Par ailleurs, il faut noter également que les cadres des cégeps se trouvent répartis entre les différents cégeps de la province mais sont peu nombreux dans leurs unités respectives. Peu de cégeps comptent 25 cadres comme nombre maximum, ce qui indique donc des entités où le nombre de postes de cadres est relativement limité (des P.M.E. de l'éducation). Cet élément me paraît important à noter compte tenu que les règles actuelles de gestion des cadres s'articulent énormément autour du concept de la mobilité des cadres. En prenant, par ailleurs, connaissance d'une étude qui a été menée auprès de chacun des cégeps de la province sur les politiques d'évaluation, de perfectionnement ou de gestion des personnels cadres, on note une absence de politique dans une très grande partie des cégeps, tant des politiques d'évaluation, que des politiques de perfectionnement, que des politiques de gestion. Il y a donc lieu de s'interroger sur la nécessité de ces politiques ou, plutôt, sur les raisons motivant leur absence. Les cégeps sont-ils déjà trop encadrés par les directives venant d'ailleurs pour ne pas sentir le besoin de penser à des politiques qui leur sont propres? La difficulté inhérente à la conception de telles politiques d'évaluation, de perfectionnement, paraît-elle insurmontable? Une étude menée par deux chercheurs du CEPAQ sur le phénomène de "la mi-carrière chez les cadres de la Fonction publique québécoise"[1] fait ressortir les caractéristiques des organisations touchées plus spécifiquement par ces phénomènes... Je crois que les cégeps correspondent à la description de ces organisations.

Ces différents éléments donnent une vue extrêmement superficielle de nos organisations, je le reconnais très volontiers, mais macroscopique de ce que vous représentez. Ils nous permettent quand même de voir poindre à l'horizon les principaux problèmes que connaît une organisation à un tournant de son évolution. Aujourd'hui, vous vous interrogez sur l'exercice des responsabilités des différentes composantes des collèges. Vous vous interrogez également sur la plus ou moins grande autonomie dont devraient jouir les collèges. Vous réfléchissez de plus en plus sur la meilleure manière d'aborder les programmes des cégeps, de les développer, de les créer peut-être, mais surtout de les évaluer. Voilà toute une série de réflexions qui indiquent bien que les cégeps entrent dans la période de la maturité. C'est Jacques Grand-maison qui, dans son livre Au Mitan de la vie, décrit bien la situation de l'homme en période de maturité et je cite:

"A quarante ans, dit-on, l'adulte compte ses billes. Il a eu toutes les chances de faire ses preuves. Les expériences essentielles de sa vie ont été tentées: famille, école et travail et quelques responsabilités sociales. Le métier occupe souvent une position clé comme source d'identité, de reconnaissance sociale et de projets d'existence".

Il me semble que cette description de la quarantaine s'applique à la vie du gestionnaire du cégep. Elle pose également la question du regard en arrière en même temps qu'elle oblige au regard en avant. Je ne voudrais pas examiner toutes les théories modernes actuelles, que de savants auteurs ont traitées et que vous connaissez sûrement mieux que moi, sur le vieillissement du personnel, sur la nécessité d'augmenter la productivité, sur les moyens de l'augmenter, sur les problèmes de mobilité des personnels, sur les problèmes de motivation des personnels, sur les problèmes de perfectionnement des personnels. Je me sentirais dans un champ d'intervention complètement étranger si j'avais à théoriser sur ces éléments avec vous, d'autres personnes, plus compétentes que moi, le feront tout au cours de cette journée de réflexion. Mais, compte tenu de la courte description de votre situation que j'ai décrite, je me suis demandé si vous seriez dans une structure bloquée, c'est-à-dire une structure où se conjuguent les trois facteurs suivants: arrêt de la croissance, faible niveau des départs, jeunesse "relative" des cadres. Force nous est de constater que le blocage est à nos portes. Cela signifie-t-il l'immobilisme? C'est à partir de ces constatations déprimantes au premier abord que j'ai pensé rêver tout haut sur les principaux éléments que pourrait constituer une quarantaine productive en même temps qu'une quarantaine productrice.

Je me suis permis de rêver au gestionnaire public idéal en me disant que celui que j'identifiais dans mes rêves, pouvait être également dans les vôtres, et que tant les administrés que les administrateurs pouvaient partager le même rêve.

Dans cette narration de mes rêves à laquelle je vous convie, j'ai volontairement refusé la rencontre avec un cadre qui me tenait un discours sans fin sur l'imputabilité, sur la mobilisation, sur la productivité, sur la participation, sur la culture organisationnelle. Mon rêve situe mon cadre en deçà de ces réflexions à la mode qui m'apparaissent souvent la plus belle excuse pour éviter l'essentiel, pour retarder la vraie question, pour, bien sûr, repousser la réponse. Combien de fois ne m'est-il pas arrivé de devoir, dans mes actions administratives, juger de la lettre plutôt que du discours et de noter jusqu'à quel point il y avait une différence entre le désir de la transformation du milieu et les gestes posés pour ce faire. Il m'a semblé qu'au fond de chacun de nous, inavoué et parfois inavouable, existait la structure même de toutes pensées administratives, mais également de tous gestes administratifs: la structure du pouvoir. Et je me suis dit qu'à quarante ans, comme gestionnaires des personnels, nous devions oser regarder en face les modes d'exercices du pouvoir qui nous est donné, ayant la naïveté de croire que l'ébauche d'un plan de développement des ressources humaines découlait tout naturellement de là.

Mon cadre rêvé avait décidé de conquérir ses pouvoirs, de négocier ses virages. Il entreprend donc une révision de ses propres pouvoirs: pouvoir d'exister, pouvoir de prendre des initiatives, pouvoir de se différencier, pouvoir de décider, pouvoir d'être stratège, pouvoir d'intégrer ses expériences et celles des autres, pouvoir de se recycler, pouvoir de préparer son départ. Mon cadre rêvé a deux qualités essentielles à cette entreprise, qualités que j'oserai appeler vertus: le courage et l'imagination (je m'excuse de m'éloigner un peu trop des enseignements religieux sur ce point).

Dans l'exercice de son pouvoir d'exister, il élimine volontairement tous les comportements passifs: "Je ne peux rien faire", "il faut tout changer", "c'est mieux ailleurs", "le bon vieux temps", "les choses s'arrangent d'elles-mêmes". Il ne reconnait, à l'intérieur du collège, un territoire où une grande part des règles du jeu dépendent de lui. Il est sûr de son influence, qu'il exerce selon le mode de la persuasion.

Son pouvoir de prendre des initiatives lui ouvre toute une série de permissions, celles d'être curieux, de fouiner, de saisir les opportunités dès qu'elles se présentent. Mon cadre rêvé résiste au confort de sa surprotection personnelle, il n'attend pas que les autres agissent à sa place, tout en évaluant les risques de manière réaliste.

Il est capable de s'affirmer, mais aussi de s'opposer. Il accepte les conséquences de ses actes sur les autres. Il exerce son pouvoir de se différencier. Il appelle l'évaluation des autres avec assurance.

Il est capable de faire un choix irréversible et risqué entre plusieurs solutions possibles tout en acceptant les actes correcteurs, mais aussi les risques de la décision. Son pouvoir de décision lui permet aussi d'être stratège. Il possède au plus haut point l'art de préparer un plan de campagne et de diriger ses troupes sur les points décisifs. Son comportement est donc calculé, réfléchi, étudié.

Son pouvoir d'intégrer ses expériences et celles des autres lui permet de reconnaître l'ambivalence entre les contraintes et les opportunités de "produire avec" les autres.... et la nécessité d'opter pour une démarche de négociation.

Régulièrement, il révise ses valeurs, les repositionne, il pratique l'art du "pas de côté" ayant l'apparence "du pas en avant". Il exerce son pouvoir de se recycler, son pouvoir de mener plusieurs vies. Il est prêt à la mobilité pour lui-même avant de gérer celles des autres. Il est prêt au risque de la nouvelle carrière, des nouveaux défis.

Enfin, jamais il ne se croit indispensable, donc il prépare sa relève et facilite le développement de compétences pour pouvoir préparer son départ.

Comme vous le voyez, mon cadre rêvé a le courage de la différence. Courage de la différence, courage du gestionnaire qui, avant d'évaluer les autres, s'évalue lui-même. Courage du gestionnaire qui accepte le questionnement de son action en toute lucidité avec les conséquences que cela entraîne. Je sais jusqu'à quel point les discussions sont nombreuses dans vos milieux sur la nécessité de l'évaluation. Je connais également tous les arguments qui sont utilisés pour lutter contre cette forme de courage qui m'apparaît être la vertu cardinale du cadre. On pointe du doigt l'arbitraire de l'évaluateur, l'inadéquation des instruments d'évaluation, le déséquilibre des résultats entre les différents évalués à cause de la différence des évaluateurs, l'injustice inhérente à tout système d'évaluation. Toutes ces raisons avancées, très souvent de manière très articulée, sont bien sûr, quant à moi, les plus beaux obstacles dressés par nous-mêmes pour échapper au courage de la différence. Le courage de la différence, c'est aussi le courage de la concurrence, et il m'apparaît que ce courage est la seule base valable de toute recherche d'autonomie. Ce courage de la différence est la garantie du meilleur exercice de l'autonomie puisqu'il s'exerce au grand jour et sans limite. Le gestionnaire de mes rêves possède cette vertu.

Le gestionnaire de mes rêves a également le courage du quotidien. Qu'y a-t-il de moins stimulant que le quotidien? Y a-t-il un élément dans la vie du gestionnaire, plus banal, plus paralysant que le quotidien. Hors, le cadre de mes rêves a le courage du quotidien. Il a le courage de gérer son temps lucidement, de rencontrer ses échéances lucidement, de prendre ses décisions rapidement, de compter ses sous, de prévoir sa journée, de faire son ménage. Il a le courage du quotidien, et ce courage du quotidien l'a amené à l'invention, l'a amené constamment au courage de la différence.

L'exercice de tous les pouvoirs du cadre de mes rêves est marqué à la couleur de l'imagination et parce que mon cadre a le courage de la différence et du quotidien, il a l'imagination aussi pour se réapproprier constamment ce quotidien et en faire un objet neuf à chaque jour. Il fait, dans cette recherche de la différence, les croisements nécessaires de son quotidien pour permettre le développement de nouveaux modes d'agir différents, stimulants. Voilà ce dont j'ai rêvé.

Peut-être trouverez-vous cette symbolique que je viens d'utiliser un peu facile, mais j'ai volontairement voulu porter le discours et notre réflexion au-delà de nos langages habituels d'administrateurs, au-delà, devrais-je dire, du discours actuel sur la primauté du bénéfice et du rendement, sur l'importance première de l'économie. Il m'est apparu que, tout aussi "détonnant" que cela puisse paraître, les véritables éléments déclencheurs et la source d'inspiration pour le renouvellement de la gestion des cégeps ne pouvaient dériver que de la source première de nos interventions: l'homme.

J'ai voulu que nous osions ensemble nous réapproprier le pouvoir qui n'appartient pas qu'aux autres. J'ai voulu recentrer nos gestes de planification autour des composantes de base de l'individu.

Il me semble que, conscients de tous ces pouvoirs, les cégeps et leurs gestionnaires se trouvent gonflés à bloc pour continuer la route au milieu d'une quarantaine productrice et productive.

[1] MORAN, Patrick et ROUILLARD, Lucie, CEPAQ, mai 1987

Docteur en lettres de l'Université de Paris, Mme Leduc a enseigné dans plusieurs universités de la région montréalaise, mais principalement à l'Université du Québec à Montréal où elle a exercé plusieurs fonctions administratives, dont celle de vice-recteur exécutif.

Ensuite, elle est passée à l'emploi du gouvernement du Québec où elle a exercé successivement les fonctions suivantes:

- Sous-ministre adjointe à l'administration, ministère des Affaires sociales;
- Présidente, Conseil des universités;
- Secrétaire générale associée au développement social et secrétaire générale associée au développement culturel et scientifique, ministère du Conseil exécutif;
- Sous-ministre en titre, ministère des Affaires intergouvernementales, maintenant identifié ministère des Relations internationales;
- Sous-ministre en titre, ministère des Affaires culturelles;

et actuellement

Chef de la Mission gouvernementale à l'École nationale d'administration publique

et

Directrice du Centre d'études politiques et administratives du Québec à l'ENAP.

LA GESTION PRO-ACTIVE DES RESSOURCES HUMAINES: DE LA PHILOSOPHIE A L'ACTION

GINETTE LEDUC

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les années 60-70 ont été dominées par des études sur le leadership ou sur les caractéristiques bureaucratiques des organisations. Toutefois, les années 80 mettent en vedette la stratégie. Il devient important de bien identifier ses forces et ses faiblesses ainsi que les orientations de son entreprise.

Aujourd'hui, je ne prétends pas vous livrer une solution miracle ou une démarche sans faille. Cependant, je vous livrerai brièvement comment la Direction des ressources humaines de l'hôpital Sainte-Justine a été amenée à réfléchir à son rôle, à réagir à son environnement et comment elle a tenté de répondre aux besoins organisationnels et individuels.

1. Le plan d'orientation 1979-84

Tout d'abord pour ceux et celles qui ne connaissent pas mon centre hospitalier, je vous le situe brièvement.

L'hôpital Sainte-Justine est un centre hospitalier universitaire ultraspécialisé en pédiatrie. Ses services s'adressent à la mère et à l'enfant. Près de 4 000 accouchements y ont lieu chaque année. On y compte 645 lits et 55 berceaux. Tous les ans, près de 30 000 patients y sont hospitalisés et plus de 200 000 consultations y sont effectuées en services ambulatoires et à l'urgence. Environ 3 800 employés, dont 160 cadres, y travaillent actuellement de façon permanente ou temporaire. On peut donc qualifier ce centre hospitalier de "grande entreprise".

En 1977, le conseil d'administration de l'hôpital Sainte-Justine reconnaissait la nécessité pour le centre hospitalier de s'adapter à un environnement en pleine évolution, que ce soit du point de vue conceptuel, structurel, économique, social ou démographique. A sa demande, en 1979, l'équipe de direction publiait le premier plan d'orientation de l'hôpital qui couvrira les années 79 à 84. A ce que je sache, c'était la première fois qu'un centre hospitalier effectuait une planification stratégique. Le document incluait une analyse de l'environnement (telles des données démographiques, l'évolution économique du secteur de la santé, les priorités gouvernementales, etc.), des données sur l'évolution de Sainte-Justine, sur la situation et les services offerts par d'autres établissements visant la même clientèle (disponibilité des services).

A partir des différentes analyses, les orientations de l'hôpital sont exposées et les missions clarifiées. Citons, entre autres, la concentration des soins pédiatriques spécialisés à Sainte-Justine, l'importance accrue des services ambulatoires, l'augmentation des services aux adolescents tenant compte de leurs besoins spécifiques, la concentration des grossesses à risque élevé, la complémentarité de services avec certains hôpitaux, assurer un rôle de premier plan dans l'enseignement de la pédopsychiatrie au Québec, etc... Les quatre missions de Sainte-Justine seront alors définies comme étant les soins, l'enseignement, la recherche et la santé communautaire.

Une campagne d'information auprès des divers intervenants de l'hôpital aura permis de donner, tant aux administrateurs qu'au corps médical, une vision commune des orientations de l'hôpital. Dans les ouvrages In search of Excellence et Megatrends, on prétend que les organisations qui ont connu du succès sont celles dont les dirigeants avaient une "vision" de ce que devait être l'entreprise et que ceux-ci puissent partager cette vision de façon inspirante et motivante.

Personnellement, je crois que le dépôt du premier plan d'orientation aura amorcé cette vision commune des choses et aura été un virage important dans l'histoire administrative de Sainte-Justine.

2. Philosophie de gestion et plan d'organisation

Suite au plan d'orientation, différentes opérations ont découlé de ce dossier. Maintenant que les orientations étaient connues, comment allait-on les actualiser? En 1980, une révision du plan d'organisation reprécise les structures organisationnelles et les responsabilités de chacun. Pour la première fois, l'hôpital se dote d'une philosophie de gestion.

Trois éléments importants touchant les ressources humaines se dégagent de cette philosophie:

1e l'organisation privilégie les résultats plutôt que les moyens;
2e chaque employé est gestionnaire de son travail;
3e l'organisation favorise le développement des ressources humaines.

Quoique simple, cette philosophie posait déjà les jalons d'une gestion décentralisée, d'une responsabilité accrue aux employés, d'une volonté de développer nos ressources et d'une approche de gestion centrée sur les résultats plutôt que sur les moyens.

Des sessions de formation furent données à tous les cadres qui tentèrent d'approfondir ces notions et des les intégrer au quotidien. Nous avions maintenant un langage commun. Toutefois, de la philosophie à la réalité, plusieurs phases de transition auront été nécessaires.

C'est à compter de cette époque que s'effectue un virage clair de la décentralisation à Sainte-Justine. Les divers professionnels cadres doivent maintenant effectuer une transition en tant que gestionnaires puisqu'on leur confie pleine responsabilité de leur unité administrative.

- Décentralisation budgétaire.
    - Chaque chef de service prépare maintenant son budget dans la limite des règles établies (créations de postes contrôlées, budgets cibles fournis, etc.).
- Les premiers pas vers une décentralisation de la gestion des ressources humaines.
    - Le chef de service autorise lui-même les congés, vacances, sans solde, etc., autrefois gérés par la direction du personnel.
    - Abolition du poinçon, la gestion du temps appartient à chaque gestionnaire.

A chaque transition, des sessions de formation sont organisées pour les gestionnaires. Cependant, certains professionnels de la santé refusent de prendre ce virage et désirent davantage rester auprès des patients plutôt que de devenir gestionnaires.

3. Autres planifications à long terme

On greffera au plan d'orientation d'autres opérations de planification long terme. Au début des années 80, un premier plan quinquennal du développement des systèmes d'information est publié ainsi qu'une planification des locaux.

4. Positionnement de la Direction des ressources humaines

En 1983, la Direction du personnel s'interroge sur son rôle et ses structures compte tenu des changements apportés par l'environnement changeant.

A cette époque, la Direction du personnel a des fonctions principalement dérivées de l'application de la convention collective et du mouvement du personnel. De plus, cette Direction avait historiquement été l'autorité suprême de contrôle et de décision en ce qui touchait le personnel. La décentralisation oblige une transition de ces fonctions traditionnelles.

Après un travail de réflexion sur le rôle de la Direction, un plan idéal des fonctions devant être assumées par la Direction est dressé, une structure pour les développer et les gérer est mise en place. La Direction du personnel marque sa transition en changeant de nom, on la connaîtra dorénavant sous le nom de la Direction des ressources humaines.

Les défis identifiés à l'époque étaient les suivants:

1. La Direction doit devenir une Direction "conseil" à part entière:
    - définition précise des responsabilités des cadres et de celles de la Direction des ressources humaines;
    - décentralisation de plusieurs décisions;
    - les cadres de la Direction doivent devenir des experts dans leur domaine tout en développant une approche systémique des problèmes;
    - les gestionnaires du centre doivent être formés.

2. La planification des ressources humaines doit être intégrée à la planification stratégique de l'organisation.

3. Les systèmes d'information en gestion des ressources humaines doivent être mis sur pied. Meilleure connaissance de notre main-d'oeuvre active.

4. Le développement des ressources humaines devient prioritaire, il faudra donc choisir une démarche

qui permettra de concilier les besoins de l'organisation et ceux de l'individu.

5. La décentralisation nécessite plus d'informations continues aux gestionnaires.

6. Les outils de travail sont désuets, les responsabilités à réviser à l'intérieur de la Direction.

7. Une attention plus particulière doit être portée à la qualité de vie au travail, à la santé des travailleurs et à l'évaluation de leur satisfaction.

8. L'évaluation du personnel doit se faire en fonction des résultats.

9. Il faudra développer des incitatifs à la performance, tant au niveau des gestionnaires que des employés.

5. Structure et fonctionnement

Afin de faire face à ces défis des prochaines années, la Direction des ressources humaines se donne une nouvelle structure. Celle-ci est modulaire et représente les quatre grands champs d'activités de la Direction: la dotation, les relations de travail, le développement ainsi que la santé et la sécurité au travail.

Les diverses activités sont donc placées sous la responsabilité de chacun des modules. La collaboration inter-modules et avec les chefs de service est aussi établie dans divers dossiers.

6. Dossiers 1983-87

Il est évident que les divers défis identifiés en 1983 ne pouvaient pas se réaliser entièrement au cours des cinq années qui suivaient. En effet, ces nouvelles orientations nécessitaient beaucoup de travail, conception, de réorganisation du travail et de l'information ainsi que de la formation des gestionnaires et des modifications de leurs tâches, de leurs habiletés et de leur comportement.

Cependant, ces quatres années (83-87) auront été la confirmation d'une modification du rôle de la Direction et de l'élargissement de ses fonctions traditionnelles. En effet, les dossiers ayant marqué ces années ne relèvent pas de la dotation et des relations de travail mais on y retrouve plutôt les sujets suivants:

a) Révision des besoins en information des divers modules. Établissement et implantation partielle des systèmes.

b) Conception et implantation d'un processus de planification des ressources humaines.

c) Conception et diffusion d'une politique de formation.

d) Élaboration d'un guide méthodologique pour l'identification des besoins de formation.

e) Élaboration et mise en place d'un programme de reconnaissance des réalisations (appréciation du rendement et rémunération au mérite).

f) Implantation d'un programme d'aide aux employés.

g) Développement d'interventions en santé et sécurité au travail: décentralisation des responsabilités aux gestionnaires.

h) Développement d'outils de travail:

- description de tâches;
- profil du gestionnaire (en cours);
- bottin de sources de recrutement;
- banque de ressources de formation;
- indicateurs de performance à la Direction des ressources humaines.

7. Vision du futur

Un deuxième plan d'orientation visant les années 1985-90 a été déposé en 1986. Ce nouveau plan d'orientation vient appuyer le premier en ce qui concerne la gestion des ressources humaines. Les éléments importants:

- On reconnait la nécessité d'une opération de planification des ressources humaines permettant d'évaluer les impacts de l'environnement, des nouvelles technologies et des changements organisationnels et de prévoir les plans de recrutement et de formation continue en concordance.

- A la philosophie de gestion, s'ajoute les valeurs suivantes: le souci de la qualité, de l'innovation et du développement.

- L'approche de gestion par résultat demeure, mais on y ajoute l'approche clientèle.

- La conservation de la main-d'oeuvre devient un élément important de préoccupations. Une plus grande importance sera donc accordée à l'évaluation des besoins individuels.

Ces éléments s'ajouteront donc aux préoccupations de la Direction des ressources humaines au cours des prochaines années, tout en terminant ce qui est déjà amorcé.

De plus, les systèmes d'information continueront d'évoluer. Les besoins d'information des gestionnaires ainsi que l'analyse continue de l'environnement feront maintenant partie des préoccupations de la Direction des ressources humaines puisque le principal défi des prochaines années sera d'effectuer une transition de la planification stratégique à la gestion stratégique.

Conclusion

La gestion des ressources humaines des années 90 ne pourra plus se restreindre à de la gestion de conventions collectives et à l'embauche du personnel. Afin de s'assurer que tous et chacun peuvent utiliser leur potentiel au maximum, l'organisation devra se pencher davantage sur la connaissance de ses ressources humaines. Quelles sont leurs compétences? habiletés? intérêts? Les programmes d'incitatifs et de mobilité seront sans aucun doute des éléments importants dans les préoccupations de notre institution.

Bachelière en administration des H.E.C., Mme Leduc oeuvre dans le réseau des affaires sociales depuis plus de dix ans. A l'emploi de l'hôpital Sainte-Justine pendant ces dix années, elle y aura occupé trois postes. En tant que conseillère en gestion à la direction générale, elle fut impliquée dans divers projets de planification et d'analyse touchant des sujets divers, citons entre autres: le plan d'organisation, la philosophie de gestion de l'institution, la réorganisation des cliniques externes, diverses études touchant les structures, fonctions et systèmes d'information de la Direction des ressources humaines ainsi que diverses études de rentabilité et de réorganisation administrative.

Des études supplémentaires en relations publiques l'ont par la suite amenée à une modification de carrière. Elle créa le service des relations publiques et en assura la gestion pendant quatre ans.

De retour à la gestion, elle occupe depuis trois ans le poste de directrice adjointe des ressources humaines. En dehors des responsabilités courantes de gestion, elle est responsable de divers dossiers touchant la planification des ressources humaines, l'organisation du travail, la conception et l'implantation des systèmes d'information ainsi que divers projets d'études concernant différents aspects de la gestion des ressources humaines.